

Skolevegring i et pedagogisk perspektiv

En studie om skolen som forebyggende instans

Stine Gustumhaugen



Masteroppgave i Pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Jeg er sikker på at de elevene som har gode relasjoner til lærerne sine har mindre fravær enn de som har dårlig relasjon [...] Det at læreren legger merke til at eleven er borte, sender melding ...] Vi sender en SMS vi og sier; god bedring. Håper vi ser deg i morgen

(Informant)

Skolevegring i et pedagogisk perspektiv

En studie om skolen som forebyggende instans.

© Stine Gustumhaugen

2015

Skolevegring i et pedagogisk perspektiv. En studie om skolen som forebyggende instans.

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Oslo Digitaltrykk

Tittel:

Skolevegring i et pedagogisk perspektiv. En studie om skolevegring som forebyggende instans

Av:

Stine Gustumhaugen.

Eksamen:

Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning.

PED4190

Semester:

Vår 2015

Stikkord:

- Skolevegring
- Pedagogisk tilnærming
- Forebygging i skolen
- Relasjon og samhandling

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Masteroppgaven har som formål å se på fenomenet skolevegring i en pedagogisk tilnærming. Den pedagogiske tilnærmingen til skolevegring er ikke i like stor grad tatt opp i forskning på området. Derimot har store deler tatt utgangspunkt i psykologisk og terapeutisk tilnærming med fokus på individ- og familiefaktorer. Det er følgelig lite litteratur på sammenhengen mellom skole og skolevegring. I dette arbeidet blir skolen sett i sammenheng med skolevegring, både som mulig bidragsyter til årsak, og som forebyggende instans. Skolevegring er et aktuelt tema i dagens skole da det er et økende problem. Kunnskap om mulige konsekvenser som manglende utdanning og senere helseproblemer, understreker viktigheten av kunnskap i skolen om hvordan de skal møte elevgruppen. Det er studiens hensikt å rette oppmerksomheten mot skolens som forebyggende instans. I kraft av å være den instansen, i tillegg til hjem som er nærmest elevene, forstås skolen å ha et unikt handlingsrom til å forebygge skolevegring.

Studien viser til risikofaktorer i tilknytning til skolen som har betydning for utvikling av skolevegring. Det gjøres gjennom nyere norske bidrag fra Trude Havik og kollegaer i ved Atferdsenteret i Stavanger, som i de siste årene har begynt å se på forholdet mellom skolens betydning for skolefravær. Det gjøres oppmerksom på at negativ påvirkning fra skolefaktorer ikke blir forstått som avgjørende, men ses som betydningsfulle bidrag i et helhetlig risikobilde hos eleven, og kan være utslagsgivende. For å si noe mer om et lite undersøkt felt i Norge, er det gjennom studien gjort et enkelt kasusstudie etter design av Yin (2003). Datainnsamling ble gjort i et intervju med en norsk lærer om oppfattelse og erfaringer knyttet mot skolevegring i skolen.

Problemstilling

Hovedproblemstillingen for studien er: *”Hvordan kan skolevegring forstås ut i fra en pedagogisk tilnærming, og hvilke faktorer synes å være betydningsfulle for å forebygge skolevegring?”*

For å besvare det ble det i første del av oppgaven gjort en teoretisk tilnærming til fenomenet skolevegring. Videre ble problemstillingen inndelt i tre delspørsmål som ble styrende for valg av belyst teori. Disse ble bevart med utgangspunkt i internasjonal og nyere norsk litteratur. Delspørsmålene var som følger:

- Hva kjennetegner skolevegring?
- Hvilke konsekvenser og mulige årsaksforklaringer fremheves i litteraturen?
- Hvilke skolefaktorer synes å være betydningsfulle for å forebygge skolevegring?

I det empiriske arbeidet ble det som nevnt foretatt et intervju som datainnsamling i et enkelt kasusstudie. På grunn av lite norsk litteratur var det ønskelig å undersøke hvordan en lærer i den norske skolen oppfatter og erfarer skolevegring. Det ble utgangspunktet for den empiriske delen, med følgende problemstilling: *”Hvilke oppfatninger og erfaringer har en lærer i en norsk skole om skolevegring?”*

Resultat og konklusjon

Gjennom en teoretisk og empirisk tilnærming til skolevegring er det funnet grunnlag for å si at skolefaktorer er sentralt for elever i risiko for skolevegring. Egne funn ble gjennom en analytisk generalisering sett mot den teoretiske tilnærmingen. Hovedsakelig støtter empiriske data, teori fra nyere norsk forskning fra (Havik, 2015) som finner en sammenheng mellom skolefaktorer og skolevegring. Kunnskap om skolevegring og tidlig identifisering av risikofaktorer i skolen er vist betydningsfullt. Sentrale risikofaktorer i skolen som ble fremhevet er svake relasjoner, mobbeproblematikk, få venner og en uforutsigbar skolehverdag. Videre er det vist til skolens læringstrykk og akademiske krav som for noen fremprovoser en redsel for å ikke imøtekomme kravene, og velger en unngåelsesstrategi. Mine funn indikerer at skolens møte med elevene er viktig, og kan virke forebyggende på skolevegring. Skolen kan arbeide bevisst med etablering av trygge og gode relasjoner, samt tilrettelegge for et godt klassemiljø preget av positiv interaksjon og samhandling mellom elevene. Det gir i neste omgang bedre forutsetninger til å oppdage, ta opp og møte skolevegringsproblematikk på en god måte. Skolevegring og fortsatt en lite belyst område i forskningen, og ytterligere forskning er nødvendig for å ytterligere nyansere hvordan skolevegring forstås, og møtes i den norske skolen.

Forord

Gjennom masteroppgaven har jeg fått muligheten til å fordype meg i et tema jeg lenge har vært nysgjerrig på. Det har vært en lærerik og spennende prosess, og jeg sitter igjen med utvidet og ny kunnskap om skolevegring som jeg tar med meg videre ut i arbeidslivet.

Aller først vil jeg rette en stor takk til min kunnskapsrike informant som tok seg tid til å dele sine tanker med meg. Det har gitt grunnlag for verdifulle refleksjoner i etterkant.

Takk til min veileder Bodil Stokke Olaussen. Du har vært en uvurderlig fagperson og støtte i gjennom denne prosessen. Du har vært en god samtalepartner og inspirerende veileder. Gjennom konstruktive og verdifulle tilbakemeldinger har jeg kommet i mål med denne studien. En stor takk rettes til deg.

En takk rettes også til medstudenter for faglig innspill og godt samhold på lesesalen, dere vet hvem dere er. Monica, takk for gode samtaler og hjelp til korrekturlesing. Til venner og familie, takk for gode råd og tålmodighet.

Stine Gustumhaugen

Blindern, juni 2015

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Forekomst av skolevegring	2
1.3	Oppgavens formål og problemstilling	2
1.4	Metodisk refleksjon	3
1.5	Begrepsavklaring.....	3
1.6	Avgrensning.....	4
1.7	Oppgavens struktur	4
2	Begrepsdrøftning og sentrale kjennetegn	7
2.1	Et mangfold av begreper	7
2.2	Skolevegring	8
2.2.1	Skolenekting	9
2.2.2	Skille mellom skolevegring og skulk	9
2.3	Kjennetegn på skolevegring.....	11
2.3.1	Utviklingstrend med utgangspunkt i Kearneys arbeid (2008).....	11
2.3.2	Somatiske plager.....	12
2.3.3	Engstelige og sårbare elever	13
2.3.4	Unngåelsesstrategi.....	13
2.4	Skolevegring og angst.....	13
2.5	Oppsummering	14
3	Årsaker og konsekvenser	16
3.1	Årsaker til skolevegring	16
3.1.1	Risikofaktorer ved individet	17
3.1.2	Risikofaktorer i familien	17
3.1.3	Risikofaktorer i skolen	18
3.2	Kearneys og Silvermans funksjonsanalyse	19
3.2.1	Unngå skolerelaterte situasjoner som gir emosjonelt ubehag	20
3.2.2	Unngå sosiale og /eller evalueringssituasjoner som gir emosjonelt ubehag	20
3.2.3	Oppnå oppmerksomhet fra foreldre eller signifikante andre	20
3.2.4	Oppnå goder utenfor skolen	20
3.2.5	Vurdering av funksjonsanalysen.....	21
3.3	Konsekvenser av skolevegring	22
3.3.1	Akademiske konsekvenser	22
3.3.2	Sosiale konsekvenser	22
3.3.3	Skolevegring påvirker familieforhold.....	23
3.4	Oppsummering	24

4	Skolen som forebyggende instans	26
4.1	Forebygging	26
4.1.1	Forebygging og helsefremmende arbeid i skolen.....	26
4.1.2	Den norske skolen og skolevegring	27
4.2	Relasjoner og samhandlingens betydning	27
4.3	Lærer- elev relasjonen	28
4.3.1	Den viktige relasjonskompetansen.....	28
4.3.2	Klasseledelse.....	30
4.4	Evaluerings og kartlegging av elever i risiko for skolevegring.....	31
4.4.1	Kartlegging av skolevegring.....	32
4.4.2	Fraværsregistrering og rutiner ved skole.....	32
4.4.3	Kartlegging av interaksjoner i klasserommet via CLASS.....	33
4.5	Skolens samarbeid med hjelpeinstanser og hjem	34
4.6	Oppsummering	35
5	Samlet oppsummering og diskusjon	36
5.1	Begrepsbruk og kjennetegn på skolevegring?.....	36
5.2	Årsak og konsekvenser.....	37
5.3	Hvilke skolefaktorer synes å være betydningsfulle for å forebygge skolevegring?	38
5.4	Avsluttende diskusjon og presisert problemstilling for det empiriske arbeidet .	38
6	Metodiske refleksjoner	40
6.1	Design: Enkelt kasus	40
6.1.1	Validitet.....	41
6.1.2	Reliabilitet.....	42
6.2	Kvalitativ tilnærming	43
6.2.1	Fenomenologi.....	43
6.2.2	Førforståelse.....	43
6.2.3	Intervjuguide	44
6.3	Forarbeid	45
6.3.1	Prøveintervju.....	45
6.3.2	Revisjon av intervjuguide	45
6.4	Utvalg	45
6.4.1	Kriterier	45
6.4.2	Rekruttering.....	46
6.5	Gjennomføring av intervju	46
6.6	Forskningens kvalitet og gyldighet.....	47
6.6.1	Reliabilitet.....	48
6.7	Analyse av intervjuet.....	48
6.7.1	Transkribering av intervjuet	49
6.7.2	Analysekategorier	49
6.7.3	Kategorier for analyse av intervju.....	50
6.7.4	Analysestrategi	50

6.8	Etiske betraktninger.....	51
6.9	Sammenfatninger	51
7	Presentasjon av funn.....	53
7.1	Om informanten og skolen	53
7.1.1	Informanten	53
7.1.2	Fjell skole.....	54
7.2	Skolevegring: Oppfatninger om fenomenet og karakteristiske trekk.....	55
7.2.1	Refleksjoner rundt begrepet.....	55
7.2.2	Felles forståelse av fenomenet i personalgruppen	56
7.2.3	Utviklingstrend og karakteristiske trekk	56
7.2.4	Årsaksforklaringer	57
7.2.5	Skolens møte med elevene	58
7.2.6	Konsekvenser av fravær	59
7.3	Skolevegring: Erfaringer fra skolen og hjelpeapparatet.....	59
7.3.1	Relasjoner og relasjonsarbeid i skolen.....	59
7.3.2	Forebygging av skolevegring.....	60
7.3.3	Samarbeid med hjelpeapparatet.....	61
7.3.4	Samarbeid skole- hjem	62
7.4	Hovedtendenser i funn	63
8	Drøfting.....	64
8.1.1	Bekymringsfullt høyt fravær kontra skolevegring.....	64
8.2	Betydningen av skolefaktorer	66
8.2.1	Innslag av emosjonelt ubehag i sammenheng med skolen.....	66
8.2.2	Akademiske krav kan være utslagsgivende	66
8.2.3	Skolen: elevenes fremste sosialiseringarena.....	67
8.2.4	Individ,- familie og skolefaktorer må ses i sammenheng med hverandre	68
8.3	Skolen som forebyggende instans.....	68
8.3.1	Forebyggingsnivåer ut i fra grad av risiko.....	69
8.3.2	Hvordan legger skolen opp til samhandling?	69
8.3.3	Relasjonsbygging i skolen- en sentral faktor for elever i risiko	70
8.3.4	Klassemiljø og klasseledelse er betydningsfullt.....	71
8.4	Pedagogiske konsekvenser	72
8.5	Kritiske punkter mot eget arbeid	74
8.6	Konklusjon og avsluttende kommentar.....	74
	Litteraturliste	76
	Vedlegg	81

Figur 1: Skisse over begreper knyttet til skolefravær.

Figur 2: En forenklet fremstilling av ”Den onde sirkel” i skolevegring.

Figur 3: En enkel modell etter Rolan og Gallaway (2002).

Figur 4: Oversikt over dimensjonene i CLASS.

Figur 5: Yin (2003) Basic Types of Design for Case Studies.

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne oppgaven rettes fokus mot barn- og unge som av ulike årsaker opplever ubehag i tilknytning til å være tilstede på skolen. Skolevegring er et økende problem i den norske skolen. Forskning støtter et behov for tidlig identifisering og forebygging av skolevegring i skolen. Hensikten i dette arbeidet å rette oppmerksomheten skolens rolle i utvikling, og som forebyggende instans i sammenheng med skolevegring. Det er basert på et ønske å gjøre et praksisnært arbeid som er relevant for skolen og for eget arbeidsliv.

Barn- og unge tilbringer store deler av sin tid på skolen. Forsking finner belegg for å hevde at skolen påvirker sosial, akademisk og emosjonell utvikling hos barn- og unge (Havik, 2015; Holden & Sällmann, 2010; Ingul, 2005; Kearney, 2008; King & Bernstein, 2001; Myhrvold-Hanssen, 2007). Fravær kan følgelig representere tapt læretid, tapt skoletid og tapte sosialiseringsmuligheter (Ingul, 2005; King, Heyne, & Ollendick, 2000; Myhrvold-Hanssen, 2007). Det er med støtte i slik forskning at skolevegring ses som en hindring for barn- og unges optimale utviklings- og læringsmuligheter (Havik, 2015; Holden & Sällmann, 2010; King et al., 200; Kearney, 2001; 2008; Pellegrini, 2007).

Tidligere forskning er hovedsakelig basert på utgangspunkt i psykologiske og terapeutiske synspunkter med kliniske karakteristika, og terapeutiske intervensjoner. Det har resultert i en solid kunnskapsbase i internasjonal litteratur, men gir begrensinger i forhold til generalisering, da store deler er utarbeidet på små utvalg (Holden & Sällmann, 2010). Havik, Bru, & Ertesvåg (2014) henviser til utfordringer i forhold til mangelfull forskning på sammenheng mellom skolevegring og skolefaktorer. I Haviks (2015) doktorgrad, viser hun til skolefaktorer i et sammensatt bilde på skolevegring. Jeg er på linje med Havik interessert i en dypere forståelse av skolevegring som pedagogisk problem, og ønsker å utdype forståelsen av skolevegring som fenomen i skolen. Jeg ønsker å se på skolens rolle både i utvikling og forebygging av skolevegring. Det er ønskelig at studien vil kunne bidra til å nyansere forståelse av skolevegring som fenomen i skolen.

1.2 Forekomst av skolevegring

Skolevegring har i de senere årene blitt et kjent fenomen i skolen, og utgjorde sammen med atferdsvansker den hyppigste henvisningsårsaken til Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) i 2008 (Sosial- og Helsedirektoratet, 2008). Forskning rapporterer samtidig om utfordringer i tilknytning til skolefravær og ”dropouts” som et økende problem i norsk skole (Strand & Granlund, 2014, ref. i Havik, 2015).

I litteraturen er det utfordringer i forhold til stor variasjon i hvordan skolevegring blir forstått. Det gjør det vanskelig å presentere konkrete tall av skolevegringens omfang. Kearney (2001) anslår at mellom 5 og 28 % av elevene i skolen viser atferd som forbindes med skolevegring. Nyere forskning fra Havik (2015) viser til en stor elevgruppe i norsk skole som rapporterer om subjektive helseplager, og somatiske plager. Det representerer kjente symptomer i utvikling av skolevegring (punkt 2.3). Det understrekes ytterligere da Havik (2015) antyder at 1-2 % av elever i den norske grunnskolen står i risiko for å utvikle skolevegring. Mer konkret betyr det en elev pr. klasse. Skolevegring fremstår slik som en stor utfordring i norsk skole.

1.3 Oppgavens formål og problemstilling

Jeg vil se på skolevegring slik den drøftes i internasjonal og norsk litteratur, og stiller følgende overordnede problemstilling for arbeidet:

- Hvordan kan skolevegring forstås ut i fra en pedagogisk tilnærming, og hvilke faktorer synes å være betydningsfulle for å forebygge skolevegring?

Med pedagogisk tilnærming mener jeg hvilken betydning skolen har, både som mulig bidragsyter til årsak og som forebyggende instans. Hovedproblemstillingen deles inn i følgende delspørsmål, som jeg vender meg mot i teori for å besvare:

- Hva kjennetegner skolevegring?

- Hvilke konsekvenser og mulige årsaksforklaringer fremheves i litteraturen?
- Hvilke skolefaktorer synes å være betydningsfulle for å forebygge skolevegring?

Da det foreløpig finnes lite forskning i Norge, ønsker jeg å utdype arbeidet med følgende empiriske problemstilling:

- Hvilke oppfatninger og erfaringer har en lærer i en norsk skole om skolevegring?

Den første delen av studien vil besvare de tre første problemstillingene gjennom en teoretisk gjennomgang av sentral litteratur på området. I den andre delen vil den empiriske problemstillingen besvares gjennom egen empiri, basert på et enkelt kasusstudie av en norsk lærer.

1.4 Metodisk refleksjon

De teoretiske problemstillingene har vært styrende for identifisering og vurdering av relevant teori. Jeg vil i hovedsak bruke anerkjent internasjonal litteratur. En utfordring knyttet til litteratur er at forskning vedrørende skolevegring er vanskelig å sammenlikne grunnet forskjellig begrepsbruk. En inkonsistens i definisjoner gjør forskningen på området kompleks og vanskelig å studere (Havik, 2015; Kearney, 2001). Som nevnt tidligere er store deler av forskningen gjort med utgangspunkt i psykologisk og terapeutisk tilnærming. Jeg ser det derfor som viktig å se på ny norsk litteratur på bakgrunn av begrensinger i overføringsverdi til norske forhold. For å besvare studiens empiriske problemstilling vil jeg gjøre en kasusstudie designet etter Yin (2014) enkeltkasus med en kilde til informasjon, et kvalitativt intervju.

1.5 Begrepsavklaring

Det norske begrepet skolevegring er oversatt fra det engelske begrepet *School refusal*. Definisjonsspørsmålet på skolevegring er komplisert ut i fra forskningsområdets bruk av

forskjellige begreper og uklarheter i hva begrepet omfatter. Skolevegring er komplekst begrep som ikke er entydig. Jeg vil se nærmere på skolevegring og ser behovet for en avklaring og begrensning ved å skille det nærliggende begreper som skulk. Begrepet vil derfor bli drøftet i eget kapittel (kap. 2).

1.6 Avgrensning

Jeg skal i dette arbeidet se på skolevegring som et pedagogisk problem i norsk skole. En avgrensning av begrepet anses derfor som nødvendig. Psykologiske forhold som angstlidelser og depresjon ses ofte i sammenheng med skolevegring, men blir i dette arbeidet ikke videre utdypet. Det er ikke min mening å avvise innslag av, og betydningen av angst og depresjon i skolevegringsproblematikken. Det er derimot min forståelse at dette er forhold som vil nyansere fenomenet ytterligere, men så det nødvendig å fokusere på skolevegring primært i forhold til utvikling av, og betydningen av skolefaktorer i et forebyggingsperspektiv i skolen.

Det er foretatt flere avgrensninger med hensyn til tids, - og ressursomfang som påvirker studien. Det har innvirkning på valg av litteratur og avgrensning i et ellers så komplekst og omfangsrikt fenomen. Skolevegring knyttes direkte til skolen og ses her i tråd med opplæringsplikten i Norge, jvf Opplæringsloven (1998) § 2-1. *Rett og plikt til grunnskoleopplæring*. Det gir aldersmessig avgrensning på barn- og unge mellom 6- 16 år. Videregående skole blir ikke omhandlet, men nevnes i forbindelse med konsekvenser av skolevegring. Øvrig begrensning gjøres fortløpende i studien.

1.7 Oppgavens struktur

Studien er inndelt i to deler. Den første delen vil inneholde en teoretisk gjennomgang av skolevegring med utgangspunkt i anerkjent forskning og nyere norsk faglitteratur. Jeg vil i hovedsak bruke anerkjente internasjonale litteratur for å besvare del 1 i studien. I grove trekk har jeg sett på Christopher A. Kearney med kollegaer sine bidrag på skolevegring, Robert C. Pianta og Bridget K. Hamre vedrørende relasjoner i skolen, og norske bidrag fra Trude Havik og kollegaer på sammenheng mellom skolevegring og skolefaktorer.

Del en består av følgende kapitler:

Kapittel 1 som presenterer en introduksjon til studien. Kapitlet inneholder bakgrunn for valg av tema, formål og aktuelle avgrensinger.

Kapittel 2 er en gjennomgang av begrepsapparatet i studien. Det inneholder definisjon på skolevegring, og en konkretisering på dets omfang. Kapitlet inneholder også en kort gjennomgang av generelle kjennetegn på skolevegring for å besvare delspørsmålet: Hva kjennetegner skolevegring? Avslutningsvis defineres bruken av skolevegring i dette arbeidet.

Kapittel 3 har fokus på delspørsmålet: Hvilke konsekvenser og mulige årsaksforklaringer fremheves i litteraturen? For å besvare det blir det redegjort for kjente risikofaktorer ved individ, familie og skole som en del av mulige årsaksforklaringer. Avslutningsvis presenteres Kearney og Silvermanns funksjonsanalyse, før hovedtrekk i kjente konsekvenser av skolevegring blir presentert.

Kapittel 4 har utgangspunkt i delspørsmålet: Hvilke skolefaktorer synes å være betydningsfulle for å forebygge skolevegring? Det blir redegjort for forebyggingsperspektivet og risikofaktorer i skolen som svak lærer- elev relasjon, relasjoner mellom medelever, klasseledelse og mobbing. Avslutningsvis blir det kort vist til kartlegging av skolevegring i skolen gjennom CLASS, fraværstrutiner og samarbeid mellom skole og hjem.

Kapittel 5 er ment å samle trådene i den første delen av studien. Kapitlet oppsummerer de teoretiske delspørsmålene som ble besvart i gjennom de tre foregående kapitlene. Det danner bakgrunn for studiens del 2, som skal besvare den empiriske problemstillingen: Hvilke oppfatninger og erfaringer har en lærer i en norsk skole om skolevegring?

Kapittel 6 er en presentasjon av metode som er benyttet i studiens empiriske del. Det vil bli redegjort for valg av design, utvalgsriterier, datainnsamlingsmetode og analyse. Studiens troverdighet blir drøftet gjennom spørsmål om reliabilitet og validitet.

Kapittel 7 presenterer en gjennomgang av mine funn fra forskningsintervjuet. Hovedtrekk fra intervjuet er refleksjoner rundt begrepsbruk, skolens møte med elevene, relasjonens betydning, forebygging og skolens sentrale samarbeidspartnere.

Kapittel 8 er en drøfting av resultater på bakgrunn av fremsatt teoretisk tilnærming i del 1. Sentrale forhold som diskuteres er begrepsbruk, skolefaktorer og skolevegring, konsekvenser og skolen som forebyggende instans. Avslutningsvis presenteres pedagogiske konsekvenser, før hovedproblemstillingen besvares i en avsluttende konklusjon.

2 Begrepsdrøftning og sentrale kjennetegn

I det følgende kapittel vil jeg besvare det første teoretiske delspørsmålet: ”Hva kjennertegner skolevegring?” Det vil jeg gjøre ved å drøfte begrepet skolevegring mot andre begreper som skolefravær, skulk og skolenekting. Videre vil jeg orientere om generelle kjennetegn ved skolevegring. Deretter vil kort presentere en utviklingstrend i skolevegring. Det vil jeg gjøre ved å vise Kearneys (2008) sju utviklingstrinn som henviser til elevatferd ved de ulike trinnene. Avslutningsvis klargjøres det hvordan begrepet skolevegring brukes i dette arbeidet.

2.1 Et mangfold av begreper

Tradisjonelt sett deles skolefravær inn i kategoriene gyldig- og ugyldig fravær. Gyldig fravær omfatter sykdom, medisinske tilstander, legebesøk, tannlegebesøk, fritak, helligdager, familiekriser eller skolepermisjon. Kearney (2008) viser til at ca. 80 % av skolefraværet kan kategoriseres som gyldig fravær. Motsetningen er ugyldig fravær som generelt omfatter fravær utenom overnevnte årsaker. Det inkluderer foreldremotivert fravær, skulk og skolevegring (Havik, 2015; Kearney, 2008; Thambirajah, Grandison, & DeHayes, 2008).

En utfordring i pedagogisk tilnærming av skolefravær er det nevnte mangfoldet av begreper. Det er følgelig en inkonsistens i bruk av begreper som gjør forskningen på området kompleks og vanskelig å studere (Havik, 2015; Kearney, 2008). Hvilke begreper som brukes for å beskrive fraværet kan ha innflytelse på hvordan selve fraværet, samt eleven blir forstått og møtt i, og utenfor skolen. Begrepsbruken er ikke entydig og avgrensende, men tenderer å overlappe hverandre. Det gjelder spesielt i kategorien ugyldig fravær med undergrupper som skulk, skolenekting, skolevegringsatferd, skolefobi og skolevegring. En avgrensning og konkretisering av begreper på området vil være fordelaktig i forskningen, men også mer praksisrettet i møte med elevene og deres familier.

Videre vil jeg se på kategorien ugyldig fravær, med undergruppene og forholdet meg i tråd med norsk forskning fra Havik (2015) til undergruppene skolevegring og skulk. Før jeg ser nærmere på skillet mellom disse, vil jeg avklare bruk av skolevegring i dette arbeidet.

2.2 Skolevegring

Hva skolevegring angår, er det to definisjoner som er særlig gjentakende i litteraturen.

Kearney og Silverman (1996, ref. i Kearney & Silverman, 1999) tar en videre tilnærming til fenomenet i *School refusal behavior* (skolevegringsatferd) som defineres som: "Child-motivated school refusal to attend school or difficulties remaining in classes for a entire day" (s. 673, i Kearney & Silverman, 1999). De beskriver selv hvordan en bred tilnærmingen er mer fordelaktig enn avgrensede begreper som skulk og skolefobi. Deres definisjon inkluderer hele spekteret av elever med vansker for å møte opp, eller bli værende på skolen. En annen sentral definisjon presentert av King og Bernstein (2001). De definerer skolevegring som: "Difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression" (s. 197).

Det kan argumenteres for at definisjonene har sine styrker, svakheter og konsekvenser i forhold til forståelse, og intervensjoner. I forhold til overnevnte definisjoner inkluderer Kearney og Silverman et større omfang, og forholder seg til årsak. Fordelen med denne definisjon er at tidlige tegn i utvikling av skolevegring er tatt med. Samtidig vanskeliggjør den brede tilnærming en god og konkret avgrensning mellom nærliggende fenomener som skulk, som krever andre intervensjoner enn skolevegring. Kearney og Silverman sin tilnærming blir videre belyst i dette arbeidet i gjennom fokus på tidlige kjennetegn og elevatferd som grunnlag for forebygging og tidlig innsats. King og Bernstein (2001) ser fordelen med å avgrense omfanget i begrepet. De støtter seg til tidligere definisjoner som delvis er basert på klinikers tilnærming til fenomenet. Definisjon viser til et emosjonelt ubehag, og fremhever angst og depresjon som sentrale aspekter ved skolevegring. I motsetning til Kearney og Silverman knytter de begrepet opp mot en mulig årsaksforklaring i angst og depresjon. Det kan forstås som en tilnærming preget av tidligere kliniske forskningsfokus på skolevegring. Som vist ovenfor mener jeg at begge definisjonene har sine styrker, og svakheter. I et forsøk på fremheve overnevnte styrker i definisjonene ser jeg til ny

norsk forskning ved Trude Havik (2015) og kollegaer. De definerer skolevegring som: ”*Child- motivated school non- attendance related to emotional distress experienced in connection with academic or social situation in school.*” (s. 131 i Havik et al., 2014). Jeg velger å støtte meg til Havik et al. (2014) sin definisjon som inneholder hovedelementer som:

- Elevmotivert skolefravær
- Emosjonelt ubehag i tilknytning til sosiale og akademiske situasjoner i skolen

Ved å bruke Haviks et al. (2014) definisjon påstår jeg at styrkene fra overnevnte definisjoner integreres, og gir en oversiktlig definisjon på skolevegring. Før jeg viser til en videre avgrensing av skolevegring, ser jeg nødvendigheten av å se på begrepet skolenekting som brukes i deler av den norske forskningen til fordel for skolevegring.

2.2.1 Skolenekting

Holden og Sallmann (2010) presenterer begrepet *skolenekting* som alternativ til skolevegring. De henviser til at vegringsbegrepet indirekte antyder årsaksforhold tilknyttet individet. Skolenekting blir presentert som et mer nøytralt begrep. Videre ser de skolenekting som en mer korrekt oversettelse fra det internasjonale begrepet skolevegring, slik det ble definert i punkt 2.2. Skolenekting forstås i likhet med skolevegringsatferd som et videre begrep som inkluderer store deler av elevfraværet i skolen.

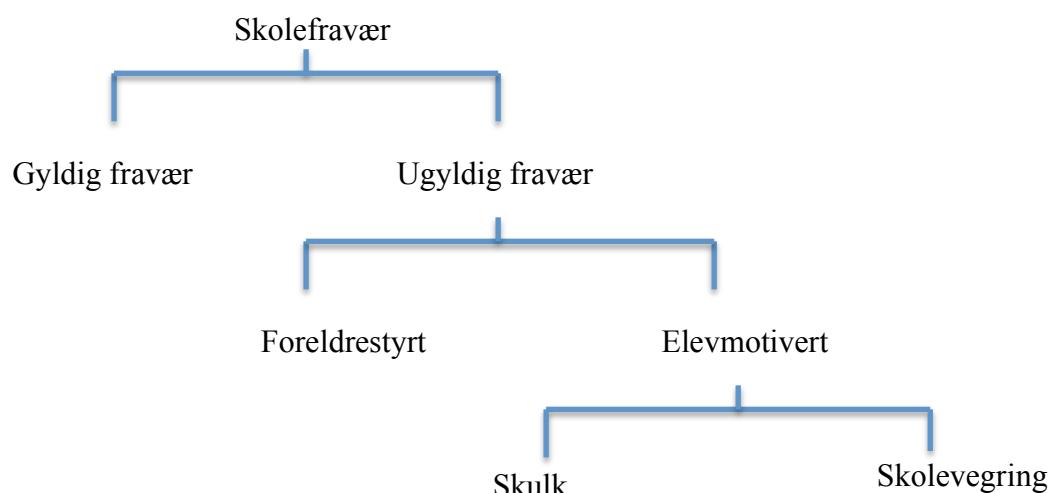
Jeg har i dette arbeidet valgt å forholde meg til skolevegring, der vegringsbegrepet ses i sammenheng med måten eleven responderer på emosjonelt ubehag. Det kan forstås som et uttrykk gjennom atferd. Jeg anser begrepet skolenekting som mer upresist til bruk i en akademisk tilnærming og vil forholde meg til skolevegring som jeg oppfatter mer konkret, som jeg anser som en fordel i en kunnskapsformidling til praksisfeltet.

2.2.2 Skille mellom skolevegring og skulk

Skulk er i likhet med skolevegring en undergruppe av skolefravær. Ut i fra hvordan skolevegring brukes i denne studien, gjøres det i tråd med Havik (2015) og Thamirajah et al. (2008) et skille mellom skulk og skolevegring. Det er en viktig konkretisering å gjøre med

tanke på intervensjon. Innledningsvis ble det også nevnt at begrepsbruk kan påvirke hvordan elevene blir møtt i, og utenfor skolen. Havik (2015) viser til et skille i assosiasjoner knyttet til begrepene. Skulk assosieres til asosial atferd og kriminalitet, mens skolevegring assosieres med psykiske lidelser. I kontrast til skolevegring, karakteriseres skulk av skolefravær som er ukjent for foreldre. Generelt kan man trekke et skille i karakteristika av elevene. Elever som skulker er mer ekstroverte i generell forstand, mens elever med viser mer introvert personlighetstrekk (Havik, 2015). Egger, Costello og Angold (2003) viser til en elevgruppe som viste kjennetegn på både skulk og skolevegring. Det støttes i en studie av Bools og kollegaer (1990. ref. i Havik, 2015) som viser til at 10 % av deres utvalg viste tilsvarende kjennetegn. Selv om det i denne studien gjøres et skille mellom de to gruppene, vil en vurdering av individet og faglig skjønn basert på kontekst være overordnet. Kort oppsummert blir skulk generelt karakterisert av elever som av ulike årsaker ikke ønsker å være på skolen, mens skolevegring karakteriseres med uønsket fravær, assosiert med emosjonelt ubehag (Havik, 2015; Thambirajah et al., 2008).

For å illustrere hvordan begrepene brukes i denne studien vil jeg vise til en enkel modell over sentrale begreper. Hensikten er å vise sammenhengen mellom begrepene i en enkel skisse:



Figur 1: Skisse over begreper knyttet til skolefravær etter Havik, 2015; Thambirajah et al., 2008.

2.3 Kjennetegn på skolevegring

Elever som utvikler skolevegring beskrives i hovedsak som en heterogen gruppe. Jeg vil i det påfølgende avsnitt samle generelle kjennetegn på skolevegring.

2.3.1 Utviklingstrend med utgangspunkt i Kearneys arbeid (2008)

Skolevegring kan forekomme i hele utdanningsløpet. Noen perioder er likevel særlig utfordrende og sårbart i sammenheng med fravær. Spesielt gjelder dette overgang mellom barnehage og skole, bytte av klasse og/eller kontaktlærer. I tillegg kan ferier, sykdomsfravær eller annet lengre gyldig fravær skape sårbare situasjoner, der det er vanskelig for eleven å vende tilbake til skolen (Kearney, 2001; 2008).

Som tidligere nevnt er det ingen klare kriterier for hva som forstås som skolevegring. Jeg vil følgende vise til Kearney (2008) som presenter et kontinuum, som inneholder sentrale kjennetegn som på skolevegring. Disse er gradert i sju trinn:

1. Eleven må presses til å gå på skolen og ber om lov til å slippe
2. Eleven viser gjentatt problematferd om morgenen for å slippe
3. Eleven viser forsentkomming om morgenen
4. Eleven har periodevis fravær og er borte fra enkelttimer
5. Eleven har gjentatte fravær eller uteblivelser fra enkelttimer
6. Eleven er helt borte fra skolen i en periode av skoleåret
7. Eleven er helt borte fra skolen i en lengre periode

(Kearney, 2008. Egen oversettelse).

Trinnene ovenfor viser til et vidt spekter innenfor skolevegringsatferd og en utviklingstrend. Det fremkommer ingen klare grenser mellom de sju trekkene og dermed heller ingen ”nedre

grense” for hva som regnes som skolevegring. Det avhenger derfor i stor grad av kunnskap om skolevegring og faglig skjønn hos den enkelte.

De tre første trinnene viser til atferd preget av at barnet innstendig ber foreldrene om å få slippe å gå på skolen. Ved avslag, reagerer mange med raserianfall, angst- og panikksymptomer som hyperventilering og svimmelhet. I trinn 3, 4 og 5, beskrives en atferd med hyppigere forsentkomminger, fravær i enkelttimer eller halve dager. Hos noen kan skoleveien bli en måte å unngå oppmøte på skolen. Det kan være at eleven somler, finner andre veier, eller snur og går hjem. Kunnskap om tidlige tegn som inngår i utviklingstrenden mot skolevegring blir viktig i et forebyggende perspektiv. En slik kunnskap gir ansatte ved skolen og i hjelpeinstansene, bedre forutsetninger for å tidlig identifisere elever i risiko (Havik, 2015; Kearney, 2001; Thambirajah et al., 2008).

2.3.2 Somatiske plager

Somatiske plager ses i relasjon til skolevegring og kan forstås som tidlige tegn, men også som symptomer (Havik, 2015; Ingul, 2005; Kearney, 2001; 2008). Havik, Bru og Ertesvåg (2013) henviser til en studie av Stickney og Miltenberger (1998) der 66 % av de forespurte med skolevegring, utpekte somatiske plager som bakgrunn for skolefravær. Somatiske plager kan forstås som sykdomssymptomer uten medisinsk årsak og vanlige plager er hodepine, kvalme og magevondt (Havik, 2015; Ingul, 2005; Kearney, 2001; 2008). Aktuelle somatiske plager forsvinner ofte når barnet; enten får være hjemme, eller på andre måter unngår skolen. Plagene synes å utløses av stress og emosjonelt ubehag relatert til skolen. Fra 9- 10 års alderen tenderer symptomene i retning depresjon, sensitivitet, irritabilitet, skyldfølelse og søvnforstyrrelser (Egger et al., 2003; Ingul & Nordahl, 2013).

På skolen kommer dette til syne hos elever som har mye ”vondter” i kroppen uten at man finner en medisinsk årsak. I tillegg kan man i skolen være bevisst på elever som gjentatte ganger søker andre måter å unngå skolesituasjoner på, for eksempel ved at de hyppigere ber om å få gå på do, eller om å utføre andre aktiviteter utenfor klasserommet (Kearney, 2008)

2.3.3 Engstelige og sårbare elever

Thambirajah et al. (2008) viser til foreldrerapporter vedrørende sine barn med skolevegring. De beskriver en atferd som ble etablert i ung alder, gjennom et behov for tett foreldrekontakt og viste mer sjenanse, enn hva de anså som normalt. Atferd gjennom småbarnsalder og barnehagealder indikerte at barna var ømfintlige, sårbare og lettskremte. Det er i samsvar med Kearney (2008) og Havik (2015) som viser til kjennetegn hos elever med skolevegring som tilbakeholdenhet, reserverthet og innadvendthet. Kort oppsummert synes disse funnene å tyde på introverte personlighetstrekk.

2.3.4 Unngåelsesstrategi

Det er vanlig at elever av ulike årsaker har skolefravær i varierende grad. Fravær som forbindes med engstelse, og ekspanderer til uker og måneder, kan være tegn på unngåelsesstrategi og utvikling av skolevegring (Kearney, 2001; 2008; Thambirajah et al., 2008). Det er viktig å holde fast ved en forståelse av skolevegring som uønsket. Elever med skolevegring ønsker å gå på skolen, men kjenner ubehag knyttet til det og bruker en unngåelsesstrategi. Skolevegring betegnes videre som selvforsterkende. Det betyr at desto lengre utviklingen av skolevegring er kommet, desto mer forsterker atferden seg selv (Solheim, Due- Tønnessen, Andersen, & Grønvold, 2009).

2.4 Skolevegring og angst

Opplevelsen av emosjonelt ubehag knyttet til sosiale og akademiske situasjoner i skolen er sentrale faktorer i skolevegring (Havik et al., 2013; 2014; Kearney, 2001; King & Bernstein, 2001). Skolevegring blir følgende ofte assosiert med angstlidelser. Tidlig forskning omtalte fenomenet som skolefobi, som henviser til en urasjonell frykt i eller for skolen (Pine & Klein, 2008). Nyere forskning har gått bort fra å bruke skolefobi som i mindre grad henviser til kompleksiteten i skolevegringsproblematikken. Thambirajah et al. (2008) skiller mellom skolevegring relatert til emosjonelt ubehag, og skolevegring relatert til angst. Det gjøres med andre ord et skille mellom tilstedeværelsen av en angstlidelse og av emosjonelt ubehag.

Pellegrini (2007) viser til en studie av Place et al. (2000) der data fra studier på ikke- kliniske utvalg viser til stor variasjon innenfor skolefravær, og fremhever at analyse av fravær og funksjon er nødvendig. De beskriver en gruppe som ikke viste tegn verken på angst eller depresjon, men et emosjonelt ubehag. Det understreker behovet for å se på skolefravær og skolevegring utover kliniske studier, og fra flere perspektiver der sentrale faktorer fra individ, hjem og skole inkluderes. I en nylig avlagt doktorgrad fra Jo Mange Ingul (2014) fremlegges funn som samsvarer med overnevnte forhold. Avhandlingen undersøkte risikofaktorer for skolefravær og stabilitet i angstsymptomer hos nesten 3000 norske ungdommer.

Avhandlingen viser til en gruppe elever som gjennomfører skolen med angstsymptomer, og konkluderer med at ungdom med høyt skolefravær ofte plages av psykososiale vansker, men indikerer at det er summen av risikofaktorer, heller enn enkeltfaktorer som er avgjørende.

Det er som nevnt ingen klare kriterier som indikerer skolevegring (se punkt 2.3.1). Det er ikke min intensjon å si at angst ikke er betydningsfullt i skolevegringsproblematikken. Forholdet mellom angst og skolevegring blir ikke videre behandlet i dette arbeidet. Her er meningen å se skolevegring i forhold til skolefaktorer, og da i et forebyggende perspektiv. Ved å støtte meg til Havik (2015) sin definisjon, ses skolevegring i forhold til emosjonelt ubehag, som her forstås som engstelse og bekymringer knyttet opp mot akademiske- og sosiale krav i skolen. Bakgrunnen i det er at jeg ønsker å fokusere på elever i risiko for skolevegring, men som ennå har kontakten med skolen.

2.5 Oppsummering

Innledningsvis ble det stilt følgende delspørsmål: ”*Hva kjennetegner skolevegring?*” For å besvare det har det vært nødvendig å avklare og konkretisere bruk av sentrale begreper. Jeg så det nødvendig å se skolevegringsbegrepet i forhold skolenekting som deler av den norske litteraturen benytter. Skolenekting inkluderer i større grad variasjonen i elevmotivert skolefravær, og omfatter alle elever med oppmøtevanter, uavhengig av bakenforliggende årsaker. Jeg mener det er hensiktsmessig å avgrense det ytterligere og velger å støtte meg til begrepet skolevegring slik det er definert av Havik et al. (2014). Definisjonen innebærer hovedelementer som elevmotivert skolefravær, assosiert av emosjonelt ubehag i sosiale og akademiske situasjoner i skolen (Havik et al., 2014). Videre skiller jeg i likhet med Havik

(2015) mellom skulk og skolevegring fordi det gir en konkret avgrensing som anses som hensiktsmessig. Det skiller mellom to elevgrupper i skolen som det kan være vanskelig å skille. Hvordan man gjør det har innvirkning på implementering av tiltak, og hvordan elevens forstås av ansatte og medelever. Jeg ønsker at dette arbeidet skal være praksisnært, og ser behovet for klare og konkrete begreper i forskning og i skolen.

Videre ble det vist til kjennetegn på skolevegring. Det beskrives som en sammensatt gruppe med store variasjoner i uttrykk og omfang. Det ble vist til Kearney (2008) som viser en utviklingstrend fra tidlige vansker til etablert skolevegring. Kjennetegn er beskrevet gjennom innslag av somatiske plager, engstelse, sensitivitet, hyppige forsentkommminger og deretter økende fravær fra skolen. Skolevegring knyttes i litteraturen til angst og depresjon. Dette aspektet ved skolevegringsproblematikken blir derimot ikke videre belyst, da fokuset i mitt arbeid er rettet mot skolefaktorer.

3 Årsaker og konsekvenser

I dette kapitlet vil jeg besvare delspørsmålet: ”*Hvilke konsekvenser og mulige årsaksforklaringer fremheves i litteraturen?*” For å besvare dette vil jeg innledningsvis kort gjøre rede for kjente risikofaktorer ved individ,- familie og skolefaktorer som mulige årsaksforklaringer til skolevegring. Deretter blir Kearney og Silvermanns (1996, ref. i Kearney, 2001) funksjonsanalyse for skolevegring presentert. Avslutningsvis vil jeg vise til generelle konsekvenser av skolevegring.

3.1 Årsaker til skolevegring

Hvorfor noen elever utvikler skolevegring forskes det på kontinuerlig. En stor del av forskning på området er gjort med utgangspunkt i individ,- og familieorientert tilnærming, med klinisk karakteristika og terapeutiske intervensjoner. Av den grunn er norsk forskning svært interessant. Vi har fått aktuelle bidrag de senere årene, primært gjennom Havik (2015) og kollegaer, som ser på skolens betydning for skolevegring. I en omfattende surveystudie (N= 3629) blant norske skoleelever, så Havik et al. (2014) på sammenhengen mellom skolefaktorer og skolevegring. I studien er det kontrollert for variabler som elevens emosjonelle stabilitet og foreldrevariabler. Det gir et bedre grunnlag for å se skolefaktorens betydning for skolevegring på en mer nyansert måte.

Jeg forventer ikke i dette arbeidet å avklare spørsmålet om årsak, men hensikten er å vise hvordan fenomenet synes å være påvirket fra flere hold, og hvordan skolefaktorer må tas i betraktning i et gjensidig påvirkningsforhold. Hvorvidt en elev utvikler skolevegring eller ikke, kan ses i sammenheng med hvordan risiko- og beskyttelsesfaktorer på de ulike hold er balansert. Det er summen av disse heller enn enkeltfaktorer som er av størst betydning. En risikofaktor kan forstås som en individ- eller kontekstrelatert påvirkning som øker sjansen for negativ utvikling (Ingul, 2014; Ogden, 2009). Videre vil jeg vise til kjente risikofaktorer som knyttes til skolevegring, og dermed og anses som mulige årsaksforklaringer.

3.1.1 Risikofaktorer ved individet

Barn- og unge opplever stress og ubehagelige situasjoner i livet, og reagerer forskjellig på de samme påvirkningene. Mye tyder på at personlighetstrekk, tidligere erfaringer og opplevelse av egen person har innvirkning på reaksjonsmåte på stress og ubehageligheter. Ogden (2009) sier at risikofaktorer ved individet kan være medfødt, erfart eller tilegnet. Resultater fra nyere norsk forskning viser at elever med skolevegring er engstelige, har lav selvtillit, viser redsel og emosjonell sårbarhet (Havik et al., 2013). Den samme tendensen ses i den internasjonale litteraturen, som også viser til temperament eller lynne av introvert karakter (Egger et al., 2003; Havik, 2015; Kearney & Albano, 2004; Kearney, 2008).

sykdom eller helseplager er risikofaktorer ved individet (Kearney, 2001; Thamirajah et al., 2008). Havik (2015) påpeker viktigheten i å avdekke eventuelle helseplager og viser til funn basert på selvrapportert årsak av skolefravær i Norge, der subjektive helseplager og somatiske plager ble funnet å være svært frekvent. Resultater fra internasjonale studier viser samme tendens i en økning av somatiske plager blant barn- og ungdom (Egger et al., 2003). Somatiske plager (se punkt 2.3.2) ses i relasjon til skolevegring. Det gir indikasjoner på at elever der helse- og somatiske plager er årsak for fravær, må følges opp for å avdekke en eventuell skolevegringsproblematikk.

Elever i risikogruppen for skolevegring later til å ha økt grad av engstelse og bekymringer. Noen reagerer på dette med fysiske og / eller psykologiske plager (Egger et al., 2003; King & Bernstein, 2001; Thambirajah et al., 2008). Ut i fra det som er fremlagt, er det naturlig at engstelige og sårbare elever har flere bekymringer rundt akademiske og sosiale situasjoner i skolen enn andre, og setter de i en risikogruppe for skolevegring.

3.1.2 Risikofaktorer i familien

Barn har i mindre grad muligheten til å påvirke sine rammebetingelser og oppvekstvillkår. Familiens livsstil, helsehistorikk, sosiale ressurser og sosioøkonomiske forhold preger barns oppvekt. Helseproblematikk i nære relasjoner som er betydningsfulle er langvarig sykdom, psykiske lidelser eller andre helseplager der barnet påvirkes. Hvilke holdninger og verdier som er etablert i forhold til skolen, ses i en overføringsverdi til eleven, samtidig som det kan prege samarbeid mellom skole og hjem (Berg, 2012; Havik, 2015; Pellegrini, 2007).

Kearney og Silverman (1995, ref. i Kearney, 2001) undersøkte familieforhold hos 65 barn med skolevegring gjennom selvrapporteringsskjema Family Environment Scale (FES). FES undersøker familiens karakteristiske samhandlingsmønster gjennom konfliktnivå, grad av selvstendighet og løsrivelse fra familien. Funn viser til en generell tendens til at familier der skolevegring var etablert var karakterisert av mindre selvstendighet og høyere konfliktnivå, enn andre familier.

God samhandling og interaksjon er viktige påvirkningsfaktorer for barnets relasjonelle kunnskap og sosiale ferdigheter, og kan påvirker barnets evne til å etablere positive relasjoner og tilhørighet til andre. Positiv relasjon til en betydningsfull, trygg og omsorgsfull voksenperson, synes å være den mest suksessfulle beskyttelsesfaktoren for barn- og unge (Gambone, Klem & Connell, 2002, ref. i Sabol & Pianta, 2012).

3.1.3 Risikofaktorer i skolen

I en kvalitativ studie av Havik et al. (2013) ble 17 foreldre, hvis barn, er påvist skolevegring, ble intervjuet om dere opplevelse av betydning av skolefaktorer i skolevegring. Funn indikerer at uforutsigbare skoledager var problematisk. Det omhandler både strukturerte aktiviteter i klasserommet og ustrukturerte aktiviteter som friminutt. Videre ble mobbeproblematikk identifisert som en betydelig risikofaktor, og 1/3 foreldre beskriver at deres barn var ofre for mobbing. Det ses i sammenheng med svake sosiale relasjoner, og få eller ingen jevnalderrelasjoner ble ansett som en sentral risikofaktor for skolevegring. Funn viser også til risikofaktorer som urolige klasserom, svak lærerstøtte og en svekket lærer- elev relasjon og utilstrekkelig tilpassing av akademiske oppgaver. Norske funn samsvarer i stor grad med internasjonal forskning fra Kearney (2008) og Pellegrini (2007) som fremhever elevens ”skoleklima” som bygger på organisatoriske forhold, akademisk støtte og sosiale forhold. Mer konkret inkluderer det forhold som klasseledelse og elevens opplevde grad av deltakelse i skolen.

Havik (2015) viser til en sammenheng mellom risikofaktorer i skolen og utviklingen av skolevegring. Disse resultatene støtter og utvider Kearney (2008) sine funn om betydningen av ”skoleklima”, og forsterker nødvendigheten av ytterligere kunnskap om skolefaktorer og skolevegring. Pellegrini (2007) trekker frem mobbing og sosial tilbaketrukkethet som

sentrale risikofaktorer i skolen. Det samsvarer med forskning fra Kearney (2008) og nevnte funn fra Havik et al. (2013) som ser mobbing og sosial isolasjon i sammenheng med skolevegring.

Hvilken betydning de ulike faktorene har for den enkelte vil variere, og må ses i sammenheng med individ,- og familiefaktorer. Ingul (2014) viser til hvordan enkeltfaktorer ikke kan forklare et fenomen, men en samlet sum av alle betydningsfulle faktorer, positive og negative er avgjørende for elevens utvikling. Det får støtte fra Pellegrini (2007) som sier faktorer fra ulike arenaer må settes i en helhet, der ulike faktorer påvirker hverandre gjensidig påvirkningsforhold.

3.2 Kearneys og Silvermans funksjonsanalyse

Kearney begynte tidlig å fokusere på skolevegringens funksjon hos den enkelte. Sammen med Silverman (1996, ref. i Kearney, 2001) utarbeidet de *School Refusal Assessment Scale* (SRAS-R). Det er et klassifisering og kartleggingsverktøy av bakenforliggende forhold når elever utvikler skolevegring. Bakenforliggende forhold forstås som skolevegringens funksjon. Det sier noe om hva som opprettholder, eller motiverer skolevegringsatferden. Hvilken funksjon det representerer hos den enkelte, gir verdifull kunnskap og er en hensiktsmessig måte å se elevens fravær på. Hovedsakelig ble funksjon inndelt i fire undergrupper: 1) Unngå skolerelaterte situasjoner som gir emosjonelt ubehag; 2) Unngå sosiale og /eller evalueringssituasjoner som gir emosjonelt ubehag; 3) Oppnå oppmerksomhet fra foreldre eller signifikante andre; 4) Oppnå goder utenfor skolen (Kearney, 2008). Ved å se på nærliggende forhold (Punkt 3.1) som av eleven oppleves som negativt eller positivt, er tanken å etablere et klarere og mer nyansert bilde av fraværet. De fire funksjonene deles inn i ut i fra forventet forsterkning. De to første knyttes til negative forsterkninger. Det vil si at barnet vegrer seg mot å gå på skolen for å unngå uønskede,- eller negative opplevelser. De siste omhandler positive forsterkninger, der barnet oppnår en ønsket aktivitet eller effekt (Kearney, 2008). En vurdering av funksjonsanalysens relevans på norske forhold blir gjort i punkt 3.2.5.

3.2.1 Unngå skolerelaterte situasjoner som gir emosjonelt ubehag

Herunder ser man oftest elever i småskolen. Innad i gruppen har flere vanskeligheter med selv å identifisere hvorfor det er vanskelig å være på skolen. Det emosjonelle ubehaget kan oppstå i sammenheng med spesifikke situasjoner i skolen, personer eller noe på veien til skolen. Vegringen kommer ofte til syne gjennom generell engstelse, og gir utsag i somatiske plager som mageonde, hodepine, hyppig forsentkomming og inntrengende bønn om å slippe å gå på skolen(Kearney, 2008).

3.2.2 Unngå sosiale og /eller evalueringssituasjoner som gir emosjonelt ubehag

Den andre funksjonen knyttes til unngåelse av spesifikke situasjoner i skolen der eleven eksponeres eller evalueres for noe som oppleves ubehagelig. Det kan være å holde foredrag, prøver, sosiale situasjoner, friminutt, interaksjon med medelever/ lærer, spisesituasjoner og lignende. I denne gruppen finner vi gjerne litt eldre elever som har vansker med å tilpasse seg og føler seg ekskludert. Vegringen i denne gruppen forbindes med generell engstelse, sjenanse og tilbaketrekking (Kearney, 2008).

3.2.3 Oppnå oppmerksomhet fra foreldre eller signifikante andre

I den tredje gruppen ses funksjonen i forbindelse med oppnåelse av en positiv konsekvens fra signifikante andre. Gruppen knyttes i likhet med den første til yngre barn. De ønsker gjerne å være hjemme eller et annet sted, som mor eller fars arbeidsplass. Vegringen kommer til uttrykk gjennom trassighet, sinne og flukt fra skolen. Elever i denne gruppen har gjerne komorbiditet med separasjonsangst og opposisjonell atferdsvanske og skulk (Kearney, 2008).

3.2.4 Oppnå goder utenfor skolen

Vegringens funksjon knyttes også til søken etter positive forsterkninger utenfor skolen. I denne gruppen finner vi som regel elever som finner mer fristende aktiviteter på andre

arenaer. Det kan være Tv- spill, kino, være sammen med venner, shopping eller rus for å nevne noe. Videre kan man argumentere for at det er denne gruppen som ligner mest på det vi tradisjonelt sett tenker på med skulk eller unnasluntring fra skolen. Kunnskap om andre faktorer er viktig hos elever innenfor denne gruppen, da denne gruppen linkes til familiekonflikter, kriminell atferd, atferdsforstyrrelse (Kearney, 2008).

3.2.5 Vurdering av funksjonsanalysen

Samlet sett kan det argumenteres at de første funksjonene: *Unngå skolerelaterte situasjoner som gir emosjonelt ubehag* og *Unngå sosiale og /eller evalueringssituasjoner som gir emosjonelt ubehag*, har nær tilknytning til skolevegring, og at de to sistnevnte funksjonene: *Oppnå oppmerksomhet fra foreldre eller signifikante andre* og *Oppnå goder utenfor skolen*, i større grad har likhetstrekk med separasjonsangst og skulk (Havik et al., 2014). Den store spredningen i funksjon gjenspeiler at analysen bygger på begrepet skolevegringsatferd, slik det ble presentert i punkt 2. 2. Analysen inkluderer dermed atferdsproblematikk og mer utpregende angstlidelser, som ikke er belyst i dette arbeidet. Likevel ser jeg nytteverdien i å påpeke uklare skillelinjer de ulike vanskeområdene.

Kearney og Silvermans analyse kan brukes som verktøy i kartlegging av fravær, men gjøres oppmerksom på at analysen baserer seg på selvrapportering fra elev, skole og hjem, via spørreskjemaer og samtaler. Hvorvidt personen som gir informasjonen klarer å være objektiv, og se egne vansker utenifra, er ikke et spørsmål om vilje, men om evne. En slik analyse bør brukes med forsiktighet, og gjennom en bevissthet for videre bruk av innsamlet informasjon.

Et kritisk blikk på analysen inkluderer at det ikke er klare skiller mellom skolefravær, skolevegring og skulk, noe som er argumentert som relevant for arbeid med skolevegring (punkt 2.2.2). Analysen kan representere et godt utgangspunkt for tilnærme seg skolevegringsproblematikken, men bør brukes med kritisk blikk og ikke alene avklare skolevegringens funksjon. I tillegg må man være bevisst på verktøyets validitet i andre kulturer enn den er utviklet i.

3.3 Konsekvenser av skolevegring

Utdannelse er viktig for optimal utvikling i barn- og unges liv og påvirker den personlige, emosjonelle, sosiale og akademiske utviklingen (Havik., 2014; Havik, 2015; Kearney, 2001; 2008; Pellegrini, 2007). Skolevegring vanskeliggjør en opprettholdelse og videre utvikling av alderstilpassede funksjoner, tilpasning til akademiske- og sosiale oppgaver og krav, både i og utenfor skolen (Kearney, 2001). Jeg vil i det følgende avsnittet kort redegjøre for akademiske og sosiale konsekvenser.

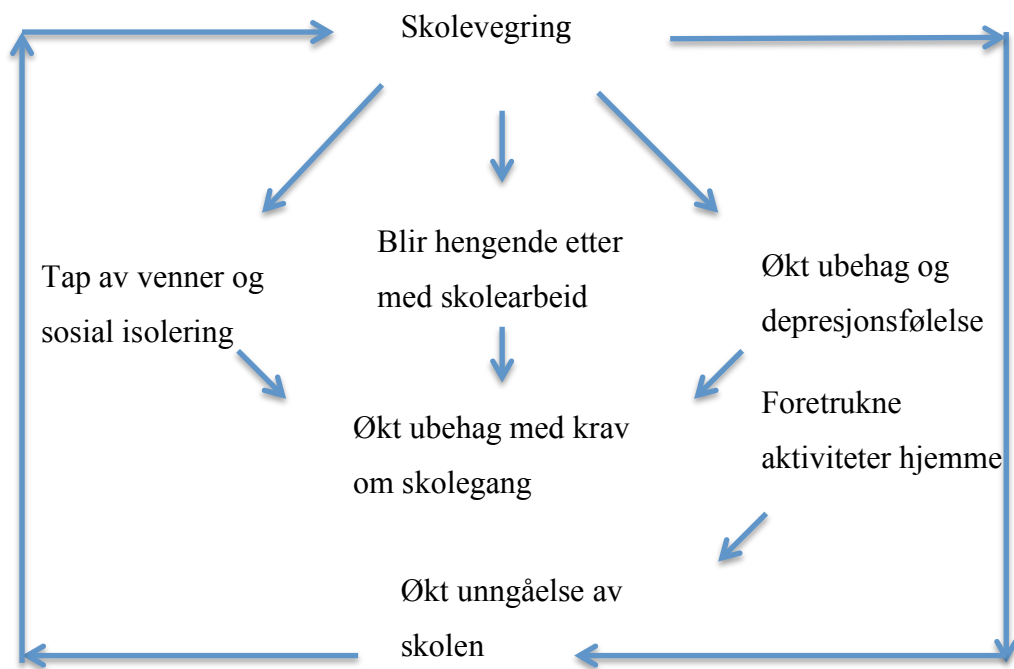
3.3.1 Akademiske konsekvenser

Skolevegring har konsekvenser for elevens skoleprestasjoner. Tapt undervisningen påvirker elevens akademisk utvikling. Konsekvensen kan for mange karakteriseres som kortvarig, da det er mulig å hente seg inn igjen akademisk. For noen elever vil derimot konsekvensene øke i takt med fraværet og etableres som et mer langsiktig problem. Det settes i forbindelse med at elever som er lenge borte fra skolen øker risikoen for å ikke fullføre skolen, en såkalt ”dropout” (Kearney, 2001). Mangel på fullført utdanning kan gi utsalg i senere arbeidsledighet, økt risiko for psykiske helseplager, sosial isolasjon og tilpasningsvanskeligheter (Havik, 2015; Kearney & Bates, 2005; Kearney, 2008; King & Bernstein, 2001).

3.3.2 Sosiale konsekvenser

Nevnte forhold vedrørende mobbing ses i sammenheng med sosial ekskludering og sosial isolasjon. Mangel på positive relasjoner med jevnaldrende og til lærer i skolen ble fremlagt som risikofaktor for skolevegring. Det kan ses i sammenheng med elevens evne til å etablere,- og opprettholde relasjoner som kan forstås med utgangspunkt i individuelle og familiære forhold og erfaringer. Manglende erfaring av sosial tilhørighet påvirker ofte elevens opplevelse av trygghet og tilhørighet til klassen og skole. Det å være borte fra skolen, er i seg selv en opprettholdende faktor ved skolevegring. Det kan illustreres som en ”ond sirkel” (Fig. 2.). Figuren nedenfor er en enkel illustrasjon på hvordan skolevegring virker

selvforsterkende. Den viser hvordan sosiale og akademiske faktorer i skolen kan bidra til å øke et ubehag tilknyttet skolen. Videre forplanter det seg i en vegringsatferd for å unngå skolen. Fravær øker sjansen for sosial isolering og at eleven blir hengende etter akademisk, og det blir vanskeligere å opprettholde relasjoner og en tilhørighet til skolen. Fraværet kan slik forstås som en forsterking av vegringen, og en økning i ubehag og konsekvenser av sosial og akademiske faktorer i skolen.



Figur 2: En forenklet fremstilling over "Den onde sirkel" i skolevegring. (Thambirajah, et al., 2008)

3.3.3 Skolevegring påvirker familieforhold

Mange elever med skolevegring opplever at det påvirker familieforhold. Når en elev ikke makter å gå på skolen, betyr det i mange tilfeller at en voksen i familien må være hjemme med eleven. Flere foreldre opplever barnas skolevegring som et nederlag og tar det personlig. Det sett i sammenheng med en endring i deres rutiner med hensyn til jobb eller andre oppgaver, kan det utløse et økende stressnivå i familien. Flere stressfaktorer øker sjansen for

familiekonflikter. Generelt kan skolevegring ses som en belastning på familiedynamikken, mellom barnet og søsken, mellom barn og foreldre og mellom mor og far (Kearney, 2001).

3.4 Oppsummering

Innledningsvis stilte jeg spørsmålet: *”Hvilke konsekvenser og mulige årsaksforklaringer fremheves i litteraturen?”* For å svare på dette var det nødvendig å se på risikofaktorer ved individ,- hjem og skolefaktorer. Individuelle forhold som emosjonell ustabilitet, sårbarhet og engstelighet knyttes til introverte personlighetstrekk som er funnet å utgjøre risikofaktorer. Av familiære forhold ble elevens oppvekstvilkår ansett som viktig. Sentrale risikofaktorer ved hjem og oppvekt er negativ familiedynamikk, helseplager som psykisk helse i nære relasjoner. I skolen er det identifisert flere risikofaktorer. Spesielt ble mangel på relasjoner med jevnaldrende trukket frem som betydningsfullt for skolevegring. I tillegg ble faktorer som svak relasjon mellom lærer og elev trukket frem. Det henger sammen med hvordan eleven oppfatter lærer som støttende i klasserommet. Flere studier peker også på en sammenheng mellom mobbing og skolevegring. Slik det fremkommer fra studier er det en sammenheng mellom overnevnte skolefaktorer og utvikling av skolevegring.

Videre ble Kearney og Silvermann (1996, ref. i Kearney, 2001) sin funksjonsanalyse presentert som et mulig verktøy for å avdekke skolevegringens funksjon. Selv om det fremstår som et godt verktøy, ble det påpekt begrensninger av analysen med forbehold i svak begrepsavklaring og overføringsverdi til andre kulturer enn der instrumentet er utviklet. Samlet sett vises det til bruk av faglig skjønn, og se vanskene ut i fra individets forutsetninger og utfordringer. Avslutningsvis i kapitlet ble kjente konsekvenser av skolevegring adressert. Konsekvenser avhenger av skolevegringens omfang og varighet, og kan strekke seg fra mer kortvarige konsekvenser, til langtidskonsekvenser som arbeidsledighet, sosial isolasjon og psykiske lidelser.

Hvordan tanker og bekymringer preger individet er viktig for hvordan man møter utfordringer. Det er nærliggende å tenke at sårbare og emosjonelle elever lettere lar seg påvirke av negative påvirkningsfaktorer i miljøet (Berg, 2012). Hvilke erfaringer og

forutsetninger eleven bringer med seg inn i skolen må tas i betraktning, og det kan argumenteres for at elever med i risiko for utvikling av skolevegring, er særlig sårbare og sensitive elever ovenfor bedømmelse fra andre. I skolen blir elever målt og vurdert av lærere og medelever på daglig basis (Thambirajah et al., 2008). Dersom akademiske og sosiale krav i skolen virker skremmende og uoverkommelige, kan det argumenteres for at de i større grad er tilbøyelige til å velge en unngåelsesstrategi (Havik, 2015).

4 Skolen som forebyggende instans

I dette kapitlet skal jeg svare på det tredje delspørsmålet: ”Hvilke skolefaktorer synes å være betydningsfulle for å forebygge skolevegring?” For å besvare dette vil jeg ta utgangspunkt i de foregående kapitlene. Det ble vist til kjennetegn og mulige årsaksforklaringer gjennom betydningsfulle risikofaktorer for skolevegring, og det er etablert en sammenheng mellom skolefaktorer og skolevegring. Ut i fra det vil det være interessant å se nærmere på hva denne sammenhengen inkluderer, og hvordan det kan påvirke gjennom et forebyggende perspektiv i skolen. Innledningsvis skal jeg kort redegjøre for forebyggingsperspektivet, før jeg vil se det i sammenheng med fremlagte risikofaktorer (punkt 3.1). Jeg vil særlig vise til relasjonens betydning, da henholdsvis mellom medelever og forholdet lærer- elev i skolen. Avslutningsvis vil det være aktuelt å se på hvordan skolen kan identifisere tidlige tegn på skolevegring gjennom kartlegging i skolen.

4.1 Forebygging

Å forebygge handler om å fremme og forsterke identifiserte positive utviklingsbetingelser. Tangen (2009) trekker frem et allmennforebyggende perspektiv der forebygging handler om å forsterke positive, utviklingsfremmende faktorer, samt redusere negative betingelser. Når elever er identifisert i risiko for negativ utvikling, er måltilsiktet forebygging et mer konkret og effektivt perspektiv. Enkeltindividets situasjon er i måltilsiktet forebygging utgangspunktet for forsterke positive betingelser, og hindre videre negativ utvikling. Formålet med forebygging er å legge til rette for økt trivsel og ruste elevene for å takle belastninger (Berg, 2012).

4.1.1 Forebygging og helsefremmende arbeid i skolen

I Samhandlingsreformen (St.meld. nr. 47 (2008- 2009)) er det lagt vekt på; ”Rett behandling- på rett sted- til rett tid”. Innenfor forebygging utpeker skolen seg som en viktig instans, der elevene tilbringer store deler av sin oppvekst. En velfungerende skole inkluderer sentrale

faktorer som er av betydning, både fysisk og psykisk, gjennom utdanning og kompetanse, vennskap, tilhørighet, mestring, motivasjon, og elevenes selvfølelse og identitet (Berg, 2012). Skolen kan dermed identifiseres som et innsatsområde med et handlingsrom til å forebygge for skolevegring ut i fra kunnskap om fenomenet og risikofaktorer.

4.1.2 Den norske skolen og skolevegring

Skolen arbeider etter tre prinsipper; inkludering, tilpassing og likeverdighet. Samlet kan skolen oppsummeres som en instans, der opplæringstilbudet skal bidra til å gi alle elever like muligheter til læring og utvikling. Videre skal skolen bidra til sosialt felleskap med fokus på den enkeltes forutsetninger. Det gjenspeiles i opplæringsloven § 9-a (1998) hvor det heter at alle elever i grunnskole- og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Ovenfor ble det vist til betydningen av forebygging på et overordnet plan, og mer spesifikt til risikoutsatte elever. Hva læringsmiljø angår, synes allmenn forebygging å være en viktig for å imøtekomme opplæringsloven. Initiativ vedrørende skolevegring er påvist mest effektivt på et tidlig stadium, da det fremstår som selvforsterkende (jvf ”Den onde sirkel” punkt 3.3.2) (Havik, 2015; Kearney, 2001). Forebygging av skolevegring må følgelig ha utgangspunkt i kunnskap om betydningsfulle risikofaktorer i skolen som er identifisert som få eller ingen relasjoner til jevnaldrende, mobbing, svak klasseledelse, autoritære lærere, hyppig lærerskifte og svak relasjon mellom lærer og elev (Havik et al., 2013).

4.2 Relasjoner og samhandlingens betydning

Forskningen vedrørende barn- og unges relasjoner i skolen bygger på utviklingsteori, tilknytningsteori, motivasjonsteori og sosiokulturell teori (Hamre, Pianta, Downer, & DeCoster, 2013). Betydningen av positive relasjoner og tilknytninger er vesentlig i barnets utvikling, og påvirker barn- og unges evne til å knytte positive relasjoner til andre voksenpersoner, som lærere (Pianta, et al., 2003, ref. i Sabol & Pianta, 2012). Relasjoner kan forstås som samhandling og interaksjon mellom flere parter. I skolen ses interaksjon og

samhandling som en del av læringen, gjennom å være aktiverende og meningsskapende. Samlet sett fremhever teori viktigheten av erfaring med positive relasjoner som danner grunnlag for elevene i gjenkjenning av nøkkelkomponenter og mekanismer som brukes for å etablere kvalitetsrelasjoner i skolen (Pianta & Sabol, 2012).

4.3 Lærer- elev relasjonen

Lærer- elev relasjon er funnet betydningsfull for utvikling av skolevegring (Havik et al., 2013) På det mest nærliggende nivået, preges etablering av relasjonen av gjensidig påvirkning av individuell karakteristika fra begge parter. Lærers relasjonskompetanse blir viktig og påvirker hvordan positive og tillitsfulle relasjoner til elevene etableres (Berg, 2012; Havik, 2015). Berg (2012) påpeker at relasjonskompetanse er en viktig forutsetning for å ta sitt medansvar for elevens emosjonelle og psykososiale utvikling de er pålagt gjennom opplæringsloven § 9a. De får støtte fra Pianta, Hamre og Allen (2012) som viser til læreren som mentor, veileder, rådgiver og støttespiller for eleven.

Å være lærer innebærer et medansvar gjennom å være kunnskapsformidler, tilrettelegger for læring, relasjonsbygger og rollemodell. Lærer er sentral på mange områder og yrket har med tiden fått økende betydning i forskningen, samt i skolepolitiske styringsdokumenter, her fra L97:

Fordi lærerne er blant de voksne personer som barn og ungdom får mest med å gjøre, må de våge å stå fram tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles

(L97 s. 32)

4.3.1 Den viktige relasjonskompetansen

En dansk undersøkelse av Dansk Clearinghouse undersøkte lærerens kompetanseområder, som deretter ble rangert. Øverst kom lærerens evne til å etablere sosiale relasjoner i skolen, deretter klasseledelse, før lærerens faglige kompetanse ble rangert som nummer tre (Nordenbo, Larsen, Tiftkci, Wendt, & Østergaard, 2008). Studien understreker tendenser i litteraturen som uavhengig av faglig tilnærming, fremhever lærers evne til å forstå og

samhandle med elever på en god og hensiktsmessig måte. Det inkluderer å fremme og anerkjenne elevens interesse i relasjonen (Pianta & Sabol, 2012). Særlig synes evnen til å være sensitiv og støttende å fremtre som betydningsfull. Sensitive lærere har bedre forutsetninger til å etablere et emosjonelt støttende klima i sine klasserom, som igjen er funnet sentralt for lærer- elev relasjonen. For elever i risiko kan lærerens relasjonskompetanse ha en kompensatorisk effekt. Det betyr at lærer fremstår som en god rollemodell i tilnærming av sosiale relasjoner. I tillegg vil en positiv relasjon med eleven virke kompensatorisk dersom eleven har negativ erfaring fra relasjon med voksne. Relasjon er dynamisk, og i tilfeller der det foreligger en negativ relasjon mellom lærer- elev, kan det endres gjennom en systematisk tilnærming fra lærer, som i kraft av sitt yrke skal være initiativtaker. Elever som opplever å få nye og gode relasjoner kan selv oppleve en positiv utvikling gjennom økt selvtillit til å etablere nye relasjoner (Pianta & Sabol, 2012).

Pianta, Sthulman, og Hamre (2002) legger frem ti aspekter for å fremme relasjonskvalitet mellom lærer og elev. Disse ti aspektene presenteres som ferdigheter og fokusområder hos lærer: 1) å være støttende og sensitiv gir bedre forutsetninger for å respondere funksjonelt på elevs signaler og behov; 2) evnen til å gi tilpasset respons som fremmer elevens opplevelse av tilhørighet, av å bli forstått og sett gjennom konkrete tilbakemeldinger, personlige kommentarer, humor og annerkjennelse; 3) formidling av varme og respekt; 4) evne til å gi formålstjenlig støtte til elever etter behov; 5) læres kontroll over egen atferd og reaksjoner gir signaler om en trygg og forutsigbar voksenperson; 6) tilpasse grenser og struktur etter elevs atferd og behov; 7) reflektere over egen praksis og relasjonsferdigheter; 8) bruke læringsstrategier; 9) iverksette tiltak på sosial kompetanse; 10) endring på systemnivå, se på kvaliteten på skolekulturen og sette relasjonskompetansen på agendaen da relasjonsdilemmaer har en tendens til å bli lærerens og elevs individuelle problem. Pianta et al. (2002) sine aspekter kan ses som en forløper Classroom Assessment Scoring System (CLASS) som er et observasjonsverktøy som fokuserer på interaksjoner i klasserommet (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). I en nyere studie fra Hamre, Pianta, DeCoster, Mashburn, Jones, Brown, Cappella, Atkins, Rivers, Brackett, & Hamagami (2013) validerer de CLASS dimensjonene i en omfattende amerikansk utvalg på 4341 førskole- og grunnskole klasserom. CLASS er et godt verktøy for å avdekke eventuelle risikofaktorer i klasserommet.

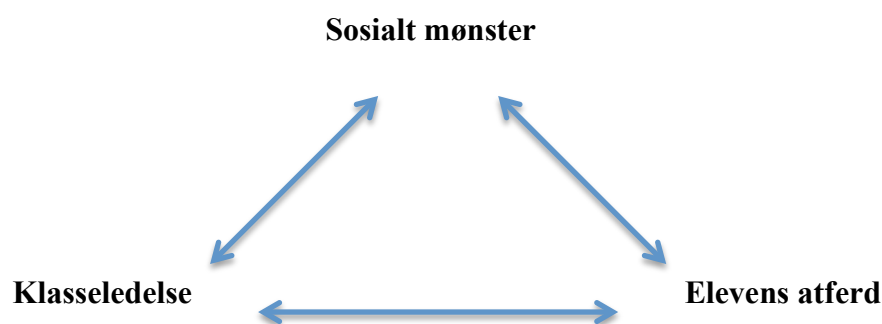
Kort oppsummert kan vi se relasjonskompetansen som lærers evne til å forstå og samhandle med elever på en positiv og hensiktsmessig måte. Selv om relasjoner i skolen er viktige er det samtidig noe av det vanskeligste, fordi de berører oss emosjonelt. Det vil være fordelaktig dersom lærer har et bevisst og profesjonelt forhold til det å etablere positive relasjoner til elever, men for at det skal lykkes krever det at eleven opplever lærers intensjon som oppriktig.

4.3.2 Klasseledelse

Havik et al. (2013; 2014) viser til svak klasseledelse som en risikofaktor til skolevegring. Klasseledelse inkluderer strukturering av elevenes sosiale samhandling og interaksjoner i klasserommet, og er vist betydningsfullt for elevers engasjement og trivsel (Havik et al., 2014; ; Kearney, 2001; Pellegrini, 2007; Pianta et al., 2012). Tydelige lærere i klasserommet fremheves som forebyggende for skolevegring da det reduserer negativ ”støy”, og uforutsigbarhet (Havik, 2015). En god klasseleder etablerer gode betingelser for læring og sosial utvikling i et trygt og stabilt klassemiljø. I neste omgang kan klasserommet etableres som en base for trygge, utforskning, mestring og læring (Pianta et al., 2002). Pianta et al. (2008) inkluderer klasseledelse som sentrale forhold i CLASS. De bruker tre hoveddimensjoner for å vise til forhold i klasserommet: Emosjonell støtte, klasseroms organisering og instruksjonell støtte. Innenfor disse tre hoveddimensjonene har de identifisert forhold som påvirker klassemiljøet. De understreker flere av aspektene som ble vektlagt i lærerens relasjonskompetansen (punkt 4.3.1), gjennom betydningen av den sensitive og støttende lærer som er forutsigbar og tydelig, gir konkret ros og tilbakemeldinger.

Havik et al. (2013) påpeker hvordan hyppige lærerbytter anses som en risikofaktor. Det understreker hvordan forutsigbarhet og trygghet i klasserommet er forebyggende for skolevegring. Det kan ses i sammenheng med en rapport om Forebyggende innsatser i skolen på initiativ fra Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen, & Rørnes, 2006) som understreker betydningen av et positiv lærer- elev relasjon, og læreren som tydelig leder i klasserommet. Lærer har mulighet til å tilrettelegge for positiv samhandling og sosial interaksjoner i klasserommet jvf. CLASS dimensjonene (Pianta et al., 2008). Videre påpekes et mulig handlingsrom for kommunikasjon mellom lærer og elev, der det i neste omgang kan brukes til for å identifisere, og å reduseres elevers frustrasjoner.

Klare tilpassede forventninger og struktur i klasserommet bidrar til trivsel, trygghet og tilrettelegger for positive interaksjoner (Pianta et al., 2008). Det vises her til en forenklet modell etter Roland og Gallaway, 2002 (ref, i Nordahl et al., 2006) for å illustrere hvordan sosialt mønster, klasseledelse og eleven atferd kan forstås i et påvirkningsforhold i klasserommet. De tre forholdene påvirker hverandre og har en tendens til å forsterkes i enten positivt eller negativt retning. Eleven responderer henholdsvis positivt eller negativt på lærers klasseledelse, som igjen er påvirker det sosiale miljøet i klassen. Sosialt miljø kan omtales som klassemiljø, og inkluderer relasjoner mellom elevene sosial samhandling, organisering og hvilke normer som er satt i klassen.



Figur 3: Forenklet modell etter Roland og Gallaway, 2002, (ref i Nordahl et al., 2006).

4.4 Evaluering og kartlegging av elever i risiko for skolevegring

Skolen bør være initiativtakere i både identifikasjon, vurdering av situasjonen og i planlegging av intervensjon, men da i samarbeid med hjelpeinstanser som PPT og BUP (Tahmbirajah et al, 2008). Jeg skal følgende kort vise til kartlegging av relasjoner og akademiske forutsetninger i forhold til å avdekke eventuelle risikofaktorer i skolen.

4.4.1 Kartlegging av skolevegring

Målet med kartleggingen er å avklare elevens situasjon, hva som er bakenforliggende faktorer, eller opprettholder emosjonelt ubehag og fravær. Elever i sårbare situasjoner kan ha vanskeligheter med å slippe ukjente mennesker inn på seg. Det handler i stor grad om hvem som er i posisjon for å hjelpe eleven. Med en god lærer- elev relasjon står lærer i en bedre posisjon for å oppdage risikofaktorer og bidra positivt i forebygging og i kartlegging. Ofte blir elever, der det antas begynnende skolevegring henvist til skolens førstelinjetjeneste, PP-tjenesten. I tilfeller det antatt skolevegring er henvisningsårsak kan representanter helsetjenesten ved helsesøster og barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) også delta. Myrvold. Hansen (2007) viser til eleven som nøkkelpersonen i en slik prosess, men det vil avhenge av alder og elevens ønsker om deltakelse. Dersom eleven inkluderes kan verdifull informasjon vedørende elevens subjektive opplevelser gi et godt utgangspunkt for videre arbeid. Der eleven av ulik årsak ikke er deltakende, blir det ytterligere sentralt å samle inn informasjon via foreldre, lærer og andre som kjenner eleven godt.

Med utgangspunkt i kjennetegn på skolevegring og sårbarheten i sosiale og akademiske situasjoner, vil en kartlegging som inkluderer ulike innfallsvinkler være optimalt (Ingul, 2005). Kartleggingen består ofte av samtaler med foreldre, med lærere og med eleven, samt informasjon fra fraværslogg, observasjoner og tester. Eleven blir ofte evnetestet gjennom WISC- IV for å avdekke eventuelle lærevansker eller fagvansker. Ut i fra funn på norske forhold (Havik et al., 2014) er fraværsårsak hyppigst rapportert som subjektive helseplager. Dersom elevens helse ikke er grundig sjekket, bør det gjøres en medisinsk undersøkelse for å utelukke sykdom eller andre helseplager.

4.4.2 Fraværsregistrering og rutiner ved skole

Hvordan den enkelte skole og lærer registrerer fravær er en viktig del av kartlegging, men også som et forebyggende tiltak i seg selv. Med oversikt over elevenes fravær er det allerede en bevissthet på dette, og lærer ha bedre forutsetninger for å avdekke bekymringer på fravær. Fraværsregistrering kan samtidig bidra til å antyde skolevegringens funksjon og gi en forestilling av omfang. Skoler som har en velfungerende og systematisk føring av elevfravær er i bedre posisjon til tidlig oppdage tegn på skolevegring. En god fraværsregistrering bør

etterfølges av en konkret handlingsplan ved mistanke om skolevegring. En konkret plan som sier noe om hva som er bekymringsfullt og hvilke tiltak som skal iverksettes når, øker sjansen for at lærere iverksetter tiltak for å motvirke en eventuell utvikling av skolevegring. Det ses i sammenheng med manglende kunnskap i skolene, hvor en konkret handlingsplan er lettere å følge, dersom lærer er usikker (Solheim et al., 2009).

4.4.3 Kartlegging av interaksjoner i klasserommet via CLASS

Classroom Assessment Scoring System (CLASS) er et observasjonsverktøy som fokuserer på interaksjoner i klasserommet. Det kan brukes for å avdekke og evaluere interaksjoner i klasserommet (Hamre et al., 2013; Pianta et al., 2008). CLASS bygger på et omfattende forskningsfelt som viser at interaksjoner i klasserommet er viktig for elevenes sosiale utvikling, læring og trivsel i skolen. Nedenfor presenteres tre sentrale dimensjoner i CLASS:



Figur 4: Oversikt over sentrale dimensjoner i CLASS (Pianta, et al., 2008).

CLASS viser tilbake til sentrale forhold ved lærer- elever relasjon som ble utdypet i punkt 4.3. Emosjonell støtte, klasseledelse, tilbakemeldinger og læringsmiljø for å nevne noe. Gjennom å avdekke eventuelle svakheter og mangler knyttet til dimensjonene, anses det her som relevant og nyttig informasjon for å identifisere elever i risiko for skolevegring.

4.5 Skolens samarbeid med hjelpeinstanser og hjem

En god informasjonsdeling mellom skole og hjem er viktig for i n kartlegging og vurdering av en elevs risikobilde. Ved bekymring om skolevegning bør vurderes ut i fra en helhetsvurdering fra faktorer knyttet til individ,- hjem og skole. Skole og hjem representerer to arenaer som har hver sin hovedoppgave, av henholdsvis opplæring og omsorg. Dersom det oppstår vanskeligheter er det lite poeng fordele skyld, men heller fokusere på de ulike parter stryke og samarbeide for å bidra til en positiv utvikling hos eleven. Det er viktig at skolen er klar over at det skaper ekstra belastning og stressfaktor i hjemmesituasjonen, og at foreldre behandles med respekt, og som eksperter på sine barn, samtidig som det er viktig å ha en overordnet tanke om at alle foreldre ønsker at barnet deres skal klare seg bra, til det motsatte blir påpekt. Ved mistanke om omsorgssvikt eller andre negative forhold i hjemmet, skal barnevernet kontaktes.

Havik et al. (2013) fremla funn med basis i forelderens opplevelse av møte med skolen og andre hjelpeinstanser. Mangelfull koordinering i intervensjoner og mellom de ulike hjelpeinstansene ble påpekt som en svakhet. Det fremkom samtidig en etterlysning av kunnskap om skolevegning. Tambirajah et al. (2008) understreker viktigheten et velfungerende samarbeid mellom de ulike instansene rundt skolen, og behovet for et grunnlag i forståelsen av utfordringene, og på hva som er målet. Felles forståelse er et nødvendig utgangspunkt for å samle trådene far de ulike instansene. Eleven ble ovenfor utpekt som en nøkkelperson, men det gjelder i mange tilfeller også elevens foreldre. Med unntak, ønsker alle foreldre en best mulig utvikling for sine barn og når barnet vegrer seg for å gå på skolen oppleves det ofte særlig sårbart for foreldre. Flere kan betvile sin egen kompetanse som foreldre, og ubevisst være bidragsyter til å forverre barnets situasjon (Myrvold- Hansen, 2007). I midlertidig synes de aller fleste foreldre å bidra etter beste evne og tilrettelegge for at barnet skal fungere optimalt, men det avhenger samtidig av hjelp fra skole og hjelpeinstanser og en koordinering.

4.6 Oppsummering

I foregående kapittel har jeg sett på skolen som en forebyggende instans. Innledningsvis ble stilt spørsmålet: ”Hvilke skolefaktorer synes å være betydningsfulle for å forebygge skolevegring?” For å besvare dette brukt jeg tatt utgangspunkt i risikofaktorer som ble funnet betydningsfulle for skolevegring (se kap.3). Videre har jeg kort redegjort for hvordan vi kan se på forebygging i skolen som utdanning,- og helsefremmende. Forebyggingsaspektet er i tillegg lovpålagt gjennom skolepolitiske styringsdokumenter som opplæringsloven. Det ble tidligere i studien henvist til funn vedrørende skolevegring og skolefaktorer knyttet risikofaktorer som relasjoner mellom elevene, lærer- elev relasjon og klasseledelse. Jeg har forsøkt å se det i sammenheng med forebygging i skolen. Hovedsakelig har jeg henvist til betydningen av relasjoner, og da særlig med fokus på lærer- elev relasjonen der det foreligger omfattende forskning understøtter betydningen av en positiv relasjon. Hvordan relasjonen utvikler seg anses som den voksnes ansvar, samtidig som det anerkjennes at det både stiller krav til lærer som fagperson og personlig. Videre har jeg belyst kvaliteter hos lærer og skole som er fremhevet ut i fra et fokus på relasjonskompetansen for å etablere, videreutvikle og gjenopprette relasjonen mellom lærer og elev. Avslutningsvis ble det vist til kartleggingsverktøyet CLASS og fraværsregistrering i skolen som kan brukes for å oppdage og forebygge en utvikling av skolevegring. Tidlig identifisering av tegn på skolevegring anses som viktig i forebyggende arbeid (Kearney, 2008). Bevisste og kunnskapsrike lærere har bedre forutsetninger for å gjenkjenne tegn og iverksette tiltak for å motvirke videre utvikling.

Med utgangspunkt i overnevnt teori ses skolen som en sentral forebyggingsinnsats med handlingsrom for å fremme viktige forhold som relasjoner, trivsel, tilhørighet. Skolen blir også omtalt som en viktig forebyggingsinstans, med mulighet med tidlig innsats ved å fange opp tendenser og risikofaktorer som er assosiert med skolevegring.

5 Samlet oppsummering og diskusjon

Tidligere kapiteler har vist til grunnleggende teoretiske perspektiver som belyser skolevegring. Store deler av forskningen befatter seg med individ- og familieorientert tilnærming basert på klinisk karakteristika og små utvalg. Nyere forskning, deriblant norske bidrag, ser i større grad på skolefaktorer i sammenheng med skolevegring, som er den sentrale faktoren i mitt arbeid. Videre har det blitt presentert sentrale aspekter ved skolevegring gjennom kjennetegn, konsekvenser, risikofaktorer ved henholdsvis individ, hjem og skole. Skolen ble undersøkt som en sentral forebyggende instans vedrørende skolevegring, med primært fokus på å motarbeide identifiserte risikofaktorer. Dette kapitlet representerer en kort oppsummering av de foregående med utgangspunkt i delproblemstillingene, samt en avsluttende drøfting med presisering av problemstilling for det empiriske arbeidet.

Oppsummeringen er ment for å svare på overnevnte problemstillinger, og samtidig danne teoretisk ramme som utgangspunkt for den empiriske delen av studien.

5.1 Begrepsbruk og kjennetegn på skolevegring

I litteraturen er det flere ulike definisjoner på skolevegring. Hvordan begrepet blir definert og avgrenset er betydningsfullt for hvilke forhold som inkluderes for å forstå fenomenet. Jeg har valgt å støtte meg til Havik (2015) sin begrepsbruk, og bruker *skolefravær* som overordnet *skolevegring* og *skulk*. Andre norske forskere benytter *skolenekting* til fordel for skolevegring. Det argumenteres for at vegringsbegrepet er problematisk, og peker på en årsaksforklaring ved individet. Skolenekting er følgelig et vidt begrep, som ikke tydelig skiller skolevegring fra skulk. Jeg velger å bruke Havik (2015) sin definisjon da det avgrenser skolevegring til: emosjonelt ubehag i tilknytning til akademiske og sosiale situasjoner i skolen. Det ses i dette arbeidet fordelaktig å skille mellom skulk og skolevegring i forskning, selv om grensene kan oppleves mer flytende i praksis.

Noen barn- og unge er mer sårbare og engstelige enn andre. Forskjellen i reaksjoner må ses i sammenheng med individuelle ulikheter og erfaringer elevene har og som fortløpende utvikles. I forhold til kjennetegn på skolevegring er det tatt utgangspunkt i Kearney (2001) sin inndeling gjennom etablering av skolevegring gjennom et kontinuum som presenterer kjennetegn og atferdsuttrykk på de ulike utviklingsstegene. Studier viser at noen barn- og unge allerede i ung alder viser atferd som senere identifiseres som individuelle risikofaktorer.

5.2 Årsak og konsekvenser

Samlet synes elever i risiko å være preget av introverte personlighetstrekk som manifesteres som engstelse og en sårbarhet. De later til å bekymre seg, er selvkritiske og lar seg påvirke og overvelde av stress og negative erfaringer. Somatiske plager fremtrer som kjennetegn på skolevegring. Somatiske plager er en betegnelse på fysiske plager uten kjent medisinsk årsak, og knyttes opp mot stress og emosjonelt ubehag. Symptomer av slik art kjennetegnes gjennom hodepine, mageondt, kvalme og andre nærliggende symptomer.

Hvilke konsekvenser som gjør seg gjeldene hos den enkelte er avhengig av individuelle forutsetninger, erfaringer og på hvilken måte elevene møtes i miljøet. For enkelte er vanskene kortvarige, mens for andre etableres langsiktige konsekvenser. Det ble inndelt i sosiale og akademiske konsekvenser for å lettere se det i sammenheng med skolen.

Skolevegring kjennetegnes videre gjennom å være selvforsterkende ved at atferden forsterker seg selv. Det understreker betydningen av kunnskap om tidlige tegn og identifisering av risikofaktorer for å motarbeide en negativ utvikling. Skolevegring fremstår som et komplekst fenomen, med behov for stor kompetanse for å imøtekomme elevgruppen i skolen på en hensiktsmessig måte. Jeg skal videre oppsummere skolefaktorer sett i sammenheng med skolevegring.

5.3 Hvilke skolefaktorer synes å være betydningsfulle for å forebygge skolevegring?

Som en del av et forebyggingsperspektiv er kunnskap om risikofaktorer knyttet til individuelle, familiære og skolerelaterte faktorer sentralt. Innenfor risikofaktorer er det antatte utløsende årsaksfaktorer og opprettholdende faktorer. Skolen som arena står frem som et tjenlig innsatsområde, som også gjenspeiles i skolepolitiske retningslinjer. Samtidig har skolen flere oppgaver som elevens fremste opplærings- og dannelsesinstitusjon og det stilles høye krav til ansatte i skolen. Skolevegring kan for enkelteleven være utslagsgivende og påvirke senere utvikling og arbeidsliv. Hvordan skolen møter eleven, står frem som svært betydningsfullt.

Erfaringer elever gjør i skolen har betydning for hvordan deres opplæring utarter seg (Drugli & Nordahl, 2014; Tangen, 2009). Dessverre opplever noen elever at skolen utgjør en risikofaktor heller enn dens hensikt som ressurs. Årsaksforklaringen ser ut til å være kompleks og påvirkes av faktorer fra flere hold. En av bidragsyterne ser ut til å være skolen selv. Havik (2015) påpeker betydningen av relasjonelle forhold i skolen, klasseledelse og trygghet. Det ene kan argumenteres for å påvirke det andre, men uavhengig av det er disse skolefaktorer etablert som risikofaktorer for skolevegring. Med det som utgangspunkt er det nødvendig å se nærmere på hvordan skolen kan forebygge at det etableres risikofaktorer, og heller skape beskyttelsesfaktorer.

5.4 Avsluttende diskusjon og presisert problemstilling for det empiriske arbeidet

Det er aktuelt å se på hvordan skolevegring utarter seg i den norske skolekonteksten, da det er lite forskning på området i vårt land. Det er hverken min hensikt å avvise andre faktors påvirkningskraft, eller hevde at skolefaktorer er avgjørende for utvikling av skolevegring. Derimot er meningen å påpeke at det er totalsummen av, heller enn enkeltfaktorene som

synes å være utslagsgivende. Skolen har mulighet til å fremme positive faktorer og motarbeide risikofaktorer, som kan ses som to sider av samme sak.

Det er funnet teoretisk grunnlag som henviser til betydningen av forebyggende arbeid i skolen (Berg, 2012; Havik et al., 2014). Fokuset har gjennomgående vært å forebygge gjennom relasjonen, klasseledelse og samhandling i skolen for å øke trivsel, trygge elevene og inkludere i et fellesskap. Med det som grunnlag er det aktuelt å se på hvordan den norske skolen møter og oppfatter sammenheng mellom skolevegring og skolefaktorer gjennom en enkelt kasusstudie. Det gav grunnlag for min problemstilling: *”Hvilke oppfatninger og erfaringer har en lærer i en norsk skole om skolevegring?”*

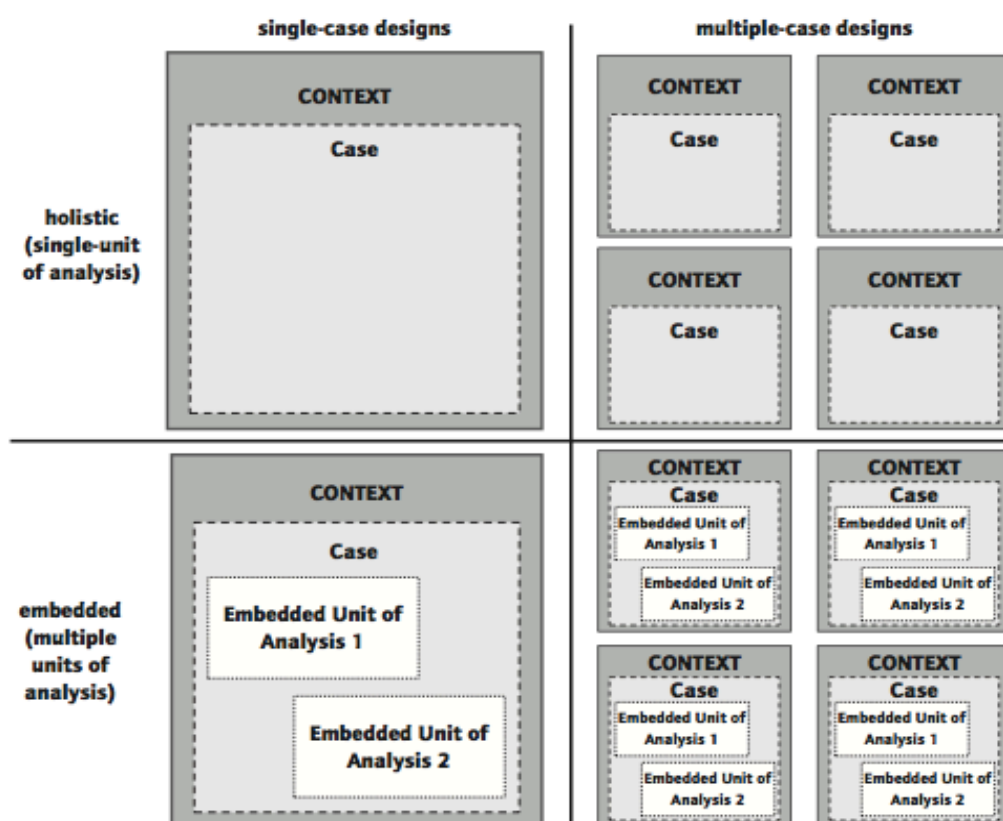
Jeg håper gjennom en kasusstudie å få svar vedrørende oppfatninger om skolevegring, og erfaringer i tilknytning til direkte arbeid med fenomenet i skolen. Selv om funn fra studien ikke kan generaliseres på statistisk grunnlag ut over sin kontekst, er det min mening at det vil bidra for å bekrefte eller avkrefte teori, gjennom hva Yin (2014) omtaler som en analytisk generalisering. Det vil samtidig vise til hva som oppfattes som god praksis og som effektivt og virkningsfullt.

6 Metodiske refleksjoner

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for, og begrunne studiens metodologiske tilnærming i produksjon-, organisering-, og analyse av data, for å besvare problemstillingen: *”Hvilke oppfatninger og erfaringer har en lærer i en norsk skole om skolevegring?”* Først vil jeg begrunne valg av design, før det kvalitative forskningsintervjuet drøftes ut i fra et fenomenologisk perspektiv. Fenomenologien står som det vitenskapsteoretiske grunnlaget for den metodiske tilnærmingen, og er viktig i en fortolkende undersøkelse av informantens livsverden. Videre skal jeg kort gjøre rede for utvikling av intervjuguide, forstudie, valg av kasus og gjennomføring av intervju. Deretter presenteres kategorier og strategier for analysen, før jeg vil kommentere metodiske valg som er gjort for å sikre studiens validitet og reliabilitet.

6.1 Design: Enkelt kasus

Valg av enkelt kasus design gir meg mulighet til å planlegge og analysere studien på en hensiktsmessig måte for å sikre kvalitet. Yin (2014) gir konkrete råd for å sikre validitet og reliabilitet i planlegging, gjennomføring og analyse av data, basert på identifiserte trusler. Yins (2003) modell (fig 5.) slik den er presentert nedenfor, viser fire ulike design, og skiller mellom enkeltkasus- og multippel design med helhetlig og flere innebygde analyseenheter. Modellen omfatter konteksten, som viser til at kasus alltid er influert av sine omgivelsene. Den stiplende linjen viser skille mellom kasus og kontekst ikke er presist. Jeg skal i min studie bruke Type 1, et enkelt kasus design, med en analyseenhet.



Figur 5: Yin (2003) Basic Types of Design for Case Studies.

6.1.1 Validitet

Samlet sett brukes fire ”tester” for å sikre validitet i studien. Validitet behandler spørsmål om hvorvidt en metode er egnet til undersøke det den skal undersøke, og befatter seg med spørsmål om studien og resultatenes gyldighet og troverdighet. I tilknytning til mitt arbeid skal vil jeg følgende kort redegjøre for begrepsvaliditet, indre validitet, kommunikativ validitet, analytisk generalisering og reliabilitet slik det diskuteres hos Yin (2014) og Kvale og Brinkmann (2012).

Begrepsvaliditet forstås som grad av samsvar mellom teoretisk definert begrep, og hvordan det er operasjonalisert (Kvale & Brinkmann, 2012; Yin, 2014). Det er av særlig betydning innenfor pedagogisk- psykologisk tilnærming som befatter seg med begreper som ikke nødvendigvis er direkte observerbare eller avgrensede. Hvordan informanten forstår og beskriver relevante begreper i studien er verdifull kunnskap og er viktige avklaringer til

videre analysearbeid. Videre drøfting av hvordan begrepsvaliditeten er møtt i min studie omtalers i punkt 6.6. Spørsmål om *Indre validitet* omhandler hvilke slutninger vi kan trekke fra de data vi har. Indre validitet i kassstudier kan relateres til spørsmål om inferens i innsamlet datamateriale. Det omfatter hvorvidt data gir konsekvent eller inkonsekvent informasjon. Dersom data er inkonsekvent, antyder det at datamaterialet i mindre grad er troverdig, og det må undersøkes eventuelle svakheter i intervju kvaliteten og i situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2012; Maxwell, 2005; Yin, 2014). Videre drøfting av indre validitet er diskutert i punkt 6.6. *Kommunikativ validitet* handler om å etterprøve kunnskap i en dialog med informant. Kunnskapen som produseres i intervjuet er ikke ”objektiv”, men avhenger av intervjuers tolkningsgrunnlag (Kvale & Brinkmann, 2012). Hvordan dette ble møtt i denne studien er videre omtalt i punkt 1.6. I enkelt kasus design fremstilles det ikke tilstrekkelig data for statistisk generalisering. Yin (2003) bruker begrepet *analytisk generalisering*. I et enkelt kassstudie med en analyseenhet, blir det sentralt å se på hvorvidt funnene kan støtte opp under teori, utvide, eller er motstridende. Intensjonen med analytisk generalisering i dette arbeidet er å se på funnene analytisk mot teori. Dette arbeidet er ment å gi et utsnitt av virkeligheten, og som kan være gjeldene i liknende tilfeller. Det omfatter en begrunnet vurdering av i hvilken grad datamaterialet kan brukes for å vurdere en annen situasjon gjennom en analyse av likheter og ulikheter (Kvale & Brinkmann, 2012; Yin, 2003). Betingelser som ligger til grunn for analytisk generalisering er mer omfattende beskrevet i punkt 6.6.

6.1.2 Reliabilitet

Yin (2003) sier at målet med *reliabilitet* er å redusere tilfeldige feil i studien. Reliabilitet sier oss noe om studien er konsekvent gjennomført og pålitelig. Det ses i sammenheng med spørsmål om transferens, hvorvidt forløpet i studien er godt beskrevet, og om den representerer den virkelige intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2012; Yin, 2003). Det påvirker av hvordan studien krav om validitet. Reliabilitet i transkripsjonsprosessen gir indikasjoner på om det korrektiv informasjon er fremlagt. Det er viktig å være klar over at subjektive tolkninger i arbeidet med transkripsjon kan påvirke reliabiliteten av data (Kvale & Brinkmann, 2012).

6.2 Kvalitativ tilnærming

For å besvare problemstillingen ”*Hvilke oppfatninger og erfaringer har en lærer i en norsk skole om skolevegring?*” er kvalitativ tilnærming valgt. Dette fordi kvalitativ tilnærming en god måte å innhente informasjon om fenomener i deres sosiale virkelighet ut i fra aktørens eget perspektiv. Kvalitativ metode brukes gjerne på små utvalg som gir muligheten for å få dybdekunnskap om et fenomen. Min problemstillingens spør etter forhold som er knyttet til personlige erfaringer, emosjoner og oppfattelse (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2012) og kvalitativ tilnærming er egnet for å undersøke og beskrive den kompleksiteten som ligger i fenomenet skolevegring.

6.2.1 Fenomenologi

Fenomenologi har vært utbredt innenfor kvalitativ tilnærming, og anvendes i dette studiet som grunnleggende prinsipp. Det representerer et perspektiv der interessen for å forstå sosiale fenomener ut i fra informantens livsverden står sentralt. Fenomenologi er studiet av fenomener og hvordan de fremstår og oppleves av den enkelte aktør (Kvale & Brinkmann, 2012). Livsverden begrepet er sentralt i fenomenologien, og refererer til informantens egen forståelse av verden, og hvordan verden fremtrer i den umiddelbare opplevelsen (Kvale & Brinkmann, 2012). I intervju er det viktig at intervjuer klarer å være åpen for informantens egen opplevelser og meninger.

6.2.2 Førforståelse

Vår forståelse er påvirket av vår førforståelse (Wormnær, 1996, ref i Dalen, 2011). Førforståelsen omfatter de meninger og oppfatninger om et fenomen vi har i forkant av en studie. Dalen (2011) nevner erfaringer, hypoteser, faglig ståsted og den aktuelle studiens teoretisk referanseramme som deler av førforståelsen. Ved å bevisstgjøre egen førforståelse kan det bidra til å møte ny kunnskap og informantens uttalelser med økt åpenhet, og på en forståelsesfull måte. Joseph A. Maxwell (2005) gjør oppmerksom på ”forsker bias” eller forutinntatthet omhandler hva forskeren bringer med seg inn i studien. Kunnskap og åpenhet

om egen førforståelse kan medvirke til å imøtekomme kritikk om subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2012), og Dalen (2011) påpeker at kjennskap av egen forforståelse gjør forskeren mer sensitiv i forhold til teoriutvikling fra eget intervjumateriale.

Min førforståelse og motivasjon for denne studien er preget av en nysgjerrighet på bakgrunn av egne erfaringer. Skolen, som i min erfaring er en positiv sosialisering- og læringsarena, oppleves for andre som emosjonelt ubehagelig. Gjennom en litteraturgjennomgang om skolevegring har jeg utvidet egen førforståelsen, med tanke på kunnskap, om på oppfatning av kompleksiteten og variasjonen i skolevegring. Det påvirker hva jeg tenker fremstår som relevant kunnskap om skolevegring, og hvordan jeg oppfatter og tilpasser ny kunnskap.

6.2.3 Intervjuguide

Jeg har valgt å bruke et semi- strukturert intervju. Det har en planlagt og fleksibel struktur som åpner for å innhente informantens egne beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2012). Intervjuguiden er utformet etter ”traktprinsippet” (Dalen, 2011), der rekkefølge og kompleksiteten i spørsmålene er disponert ut i fra hva som anses som mest formålstjenlig. Intervjuet starter med praktisk informasjon, samtykke og spørsmål rundt informantens yrke og stilling. Videre er spørsmålene plassert ut i fra oppfatning av skolevegring- erfaring med skolevegring, og av lærer-elev relasjon i skolen. Et semi- strukturert intervju gav muligheten for å benytte tilleggsspørsmål om begreper etter behov for å sikre begrepsvaliditeten av sentrale begreper. Eksempler fra hvert av områdene ‘erfaringer’, ‘oppfatninger’ og ‘relasjoner’ gis nedenfor:

Ut i fra dine erfaringer: Har du gjort deg noen tanker om hvordan skolen på best mulig måte kan møte denne elevgruppen? (Vedlegg 3.)

Kan du nevne noen forhold i skolen som du tror er viktige for elever med bekymringsfullt fravær? (Vedlegg 3.)

Hvordan tror du skolevegring kan påvirkes av lærer- elev relasjonen? (Vedlegg 3.)

6.3 Forarbeid

I forkant av intervjuet søkte jeg Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om godkjenning av studien. I søknaden ble begrunnelse for studien gitt, sammen med presentasjon av min intervjuguide. Etter at studien ble godkjent (Vedlegg 2.) tok jeg kontakt med aktuell informant.

6.3.1 Prøveintervju

Et prøveintervju er som en ”testrunde” av intervjuguiden, det tekniske utstyret og av meg selv som intervjuer. Valg av informant ble gjort på bakgrunn av bekjentskap. Informanten var en kollega og forespørsel om deltakelse ble gjort per mail. Intervjuets sted og tid ble avtalt per telefon og fant sted på informantens kontor. Ved oppstart ble informanten opplyst om samtykke, anonymisering og forsikringer vedrørende konfidensialitet og oppbevaring av datamateriale. Deretter ble intervjuguiden brukt som en mal i intervjuet (Vedlegg 3.).

6.3.2 Revisjon av intervjuguide

I etterkant av prøveintervjuet ba jeg informanten om å gi en vurdering av spørsmålene og meg selv som intervjuer. Var jeg tydelig? Objektiv? Var det uklarheter? Tilbakemelding gav grunnlag for behov av konkretiseringer av enkelte spørsmål. Sammen med egen vurdering gav det grunnlag for justering av intervjuguide med tanke på rekkefølge av spørsmål og forenkling av sammensatte spørsmål som ble oppfattet som komplekse og vanskelige å svare på.

6.4 Utvalg

6.4.1 Kriterier

Kriteriene jeg la til grunn for utvalg av informant er følgende:

- Er utdannet lærer eller jobbet i den norske skolen i minst fem år.
- Direkte erfaring med skolevegring.

Kriteriene er ment for å sikre at informanten kan gi relevant informasjon ut i fra problemstilling. Det er følgelig nødvendig at kasus har kunnskap om det norske skolesystemet. Ved å legge til yrke og en arbeidserfaring på minimum fem år i kriteria, øker det sjansen for relevant data.

6.4.2 Rekruttering

I mars 2015 tok jeg kontakt med aktuell informant. Det er en kvinnelig lærer som jeg tidligere hadde truffet i en praksisperiode ved UIO. Vi hadde ikke direkte kontakt i forkant av min forespørsel om deltakelse. Den første kontakten ble gjort via mail, som informerte om studien, dens formål og omfang. Videre ble en forespørsel om deltakelse sendt. Pr. Dags dato jobber informanten ved en forsterket ungdomsskole. Det vil påvirke studiens reliabilitet og blir adressert i punkt 6.6.3.

6.5 Gjennomføring av intervju

Tid og sted for intervjuet ble bestemt av informanten. Intervjuet fant sted på informantens kontor på skolen. Før vi kom i gang ble en båndopptaker testet sammen med informanten. Deretter ble samtykkeskjema undertegnet og forsikringer om anonymisering og oppbevaring av datamaterialet ble gjennomgått. Jeg fulgte en bevisst strategi med å starte intervjuet med spørsmål om informantens stilling, arbeidssted og relevant erfaring. Hensikten var å etablere relasjon og positivt atmosfære mellom meg selv og informant. Det ble raskt tydelig for meg at informanten hadde stor kunnskap på området og besvarte flere av mine spørsmål samtidig. Min oppgave ble å sikre at relevant og ønsket informasjon ble etterspurt, samtidig som jeg forsøkte å følge intervjuguidens oppbygging, stille gode oppfølgingsspørsmål eller konkretisere uklarheter underveis. På slutten av intervjuet fikk informanten mulighet til å dele annen informasjon som ble ansett som relevant, eller stille spørsmål. Deretter ble intervjuet avsluttet. Til sammen tok intervjuet 52 minutter. Informanten hadde stor kunnskap om temaet og svarte utfyllende på mine spørsmål.

6.6 Forskningens kvalitet og gyldighet

Kvalitet på det empiriske arbeidet baserer seg på i hvilken grad jeg har forholdt seg til validitet. Jeg vil i dette avsnittet vise til hvordan jeg har sikret validiteten og reliabiliteten i min undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2012; Yin, 2003).

For å sikre *begrepsvaliditeten* i studien, bearbeidet jeg intervjuguiden på en slik måte at viktige begreper blir belyst gjennom informantens egne ord og forståelse (Punkt 7.2.4). Det ble et viktig punkt da informanten ikke bruker begrepet *skolevegring*, men *bekymringsfullt høyt fravær*. Hvordan de ulike ble forstått og definisjoner ble derfor essensiell og nødvendig informasjon til analyse og drøfting. For å sikre at jeg oppfattet begrepene korrekt, ba jeg informanten bekrefte eller avkrefte min forståelse gjennom gjentakelse, eller spørsmål som; ”Har jeg forstått deg riktig når [...]”.

I dette arbeidet er spørsmålet om *indre validitet* hovedsakelig rettet mot analyse av datamateriale. Indre validitet påvirkes av om ulike deler av datamateriale er koherent, er det en sammenheng og samsvar i uttalelsene. Jeg var i intervjusituasjonen bevisst på å ikke ”presse” informanten for å møte kriteriet om koherens, men etterspurte om min oppfatning av uttalelsen var korrekt. Det har betydning for hvordan jeg i senere analysearbeid tolker- og forstår informantens uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2012).

For å sikre god *kommunikativ validitet* gjorde jeg et prøveintervju der jeg testet meg selv som intervjuer og formidler i forkant av intervjuet. I intervjuet bruker jeg meg selv som redskap i intervjusituasjonen og i fortolkningsprosessen i etterkant. Min fortolkning er preget av egen forståelsesramme og erfaringer. Det ble viktig at jeg gjennomgående i intervjuet forsøkte å oppklare eventuelle misoppfatninger gjennom dialogen med informant. Jeg brukte arbeidet med intervjuguiden for å legge til rette for at informanten selv skulle fortelle og beskrive fenomenet, og begreper med egne ord. Samtidig var jeg oppmerksom på tonefall og kroppsspråk som jeg gjorde notis av underveis i intervjuet dersom det var noe å bemerke.

Respondentvalidering, inkluderer i denne studien at informant fikk mulighet til å lese gjennom resultatet. Informant ble tilbudt gjennomlesing av resultat for å bekrefte eller bidra til å nyansere min tolkning av funn (Kvale & Brinkmann, 2012). Det ble sendt forespørsel om respons med vedlegg av resultat pr. mail, men informanten har ikke respondert på dette. Det

ble klargjort min hensikt med responsvalidering, samt påpekt aspektet om frivillighet. I tillegg ble resultat av funn sendt til en medelev for gjennomlesing.

Yins (2003) *analytiske generalisering* er benyttet for å si noe om hvorvidt mine funn kan støtte den teoretiske tilnærmingen, eller er motstridene. For å sikre relevant data for å besvare problemstillingen, er teori fra studien brukt som utgangspunktet for intervjuguiden. Mine funn fra intervjuet er deretter ment for å se analytisk mot teori, i en vekslende sammenligning mellom teori og data. Det er sentralt i den videre drøfting av resultat og teori (Kvale & Brinkmann, 2012; Yin, 2003).

6.6.1 Reliabilitet

For å sikre reliabiliteten i dette arbeidet har jeg gjennomgående vært bevisst på validering i alle faser av studieprosessen. Nøyaktige beskrivelser av kildemateriale og min arbeidsprosess er gjort for å møte kravet om transparens. Det gjør det klart for lese hva den teoretiske tilnærmingen og mine funn bygger er bygget på. Enkelt kasusstudie (Yin, 2003) som er designet i min studie er i tillegg påvirket av egen forforståelse og av tilfeldige målingsfeil som dagsform og lignende. Funnene fra studien bør forstås ut i fra den kontekst det ble etablert, og i dialog mellom meg selv som intervjuer og min informant (Kvale & Brinkmann, 2012). På grunn av begrensinger i tid og ressurser, er transkriberingen gjort av meg. For å møte krav om reliabilitet ble lydopptaket hørt på gjentatte ganger for å sikre at alt ble registrert, og for å motvirke stor påvirkning fra egen tolkning.

6.7 Analyse av intervjuet

Å analysere betyr å dele opp noe, data organiseres med hensikt om danne grunnlag for videre tolkning. Formålet med analysen er å trekke ut essensen i data for å avdekke relevant mening og mønstre, og inkluderer at det foretas en fortolkning. I dette avsnittet skal jeg beskrive hvordan datamateriale er bearbeidet i transkribering og koding.

6.7.1 Transkribering av intervjuet

Transkribering er gjort via programmet HyperTranscribe, og er nedlastet fra Universitetet i Oslo sine nettsider. Transkribering av intervju innebærer å omdanne en muntlig samtale til skriftlig tekst, og innebefatter valg relatert hvordan muntlige formuleringer gjengis i tekst. I min arbeid er ord for ord gjengitt, pauser markert med (pause), mens tonefall og intonasjon er vurdert til å ikke utgjøre avvik i tekstgjengivelse. I de tilfellene det ble aktuelt å understreke utsagn er det markert med ved store bokstaver. Implisitt medfører det at utfyllingstrykk som ”ehm”, og gjentakelse av ord er tatt med i transkribering. Det bemerkes også at bruk av komma og punktum er en del av min fortolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2012).

Transkribering utgjør en risiko for å svekke og dekontekstualiserende data. For å motvirke trusselen og forsterker prosessen reliabiliteter, kan transkribering gjøres av flere før resultatet deretter sammenligne, men på grunn av nevnte begrensinger, er ikke dette gjort i mitt tilfelle. Derimot er validitet forsterket gjennom bruk av HyperTranscribe, og lydfil fra intervjuet er gjennomgått opptil flere ganger for å sikre at all informasjon er ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2012). Etske betraktninger i tilknytning til transkribering som oppbevaring, konfidensialitet, og utvalg av data blir nærmere diskutert senere i kapittelet (punkt 6.8).

Transkribering er en lang og tidkrevende prosess anses som en forberedelse, og en begynnelse på analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2012). Arbeidet med transkribering utgjør sentral del av den empiriske delen som gjør data tilgjengelig for tolkning, samtidig som prosessen gir nærhet og innsikt i egen empiri.

6.7.2 Analysekategorier

Kategorisering av uttalelser inkluderer å identifisere, og bearbeide data i kategoriseringer av nøkkelbegreper. Det gjør identifisering av meningsinnhold mer oversiktlig til videre drøfting av data i forhold til teori. Kategorisering kvalifiseres som enten datastyrt eller begrepsstyrt, som omfatter hvorvidt kategoriene er utviklet fortløpende, eller som her, gjennom *begrepsstyrt koding* som er satt i forkant av datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2012).

6.7.3 Kategorier for analyse av intervju

1. Om informanten og skolen

- a. Informanten

2a. Skolevegring: Oppfatninger om fenomenet og karakteristiske trekk

- a. Refleksjoner rundt begrepet
- b. Utviklingstrend og karakteristiske trekk
- c. Årsaksforklaringer
- d. Konsekvenser av fravær

2b. Skolevegring: Erfaringer fra skolen og hjelpeapparatet

- a. Forebygging av skolevegring
- b. Relasjon og relasjonsarbeid i skolen
- c. Samarbeid med hjelpeapparatet
- d. Samarbeid skole- hjem

6.7.4 Analysestrategi

Meningsfortetting er brukt som et analytisk redskap. Målet er å fortette og komprimere beskrivelser til meningssammenhenger. Det er en søken etter mening i tekst for deretter å forstå og analysere meningssammenhengene. Arbeidet innebærer en fortetting og komprimering av datamateriale til håndterlige kategorier i analysen. En utpekt trussel i meningsfortetting er ”ekspertgjøring” av mening, der den som fortolker gjør det slik at det passer inn i egen forståelsesramme. Derfor er det viktig å reflektere over egen prosess i fortolkning av datamateriale, og forøke å være så objektiv som mulig, jmf, førforståelsen og forsker bias (Kvale & Brinkmann, 2012).

6.8 Etiske betraktninger

Studien er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for godkjenning. All forskning som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til NSD.

Godkjenning ligger som vedlegg 2.

Hva studien angår er det flere etiske problemstillinger som gjør seg gjeldene. Det gjør det spesielt viktig å ivareta etiske hensyn fra studiens begynnelse til ferdig produkt (Kvale & Brinkmann, 2012). For å ivareta informanten er nasjonale forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) fulgt. I forespørsel om deltakelse i studien er det informert om frivillighet, studiens formål, konfidensialitet, begrenset bruksområde og informantens mulighet til å trekke seg, uavhengig av tidspunkt. Dette ble understreket skriftlig i informasjonsskriv via mail og muntlig ved gjennomgåelse av samtykkeskjema (NESH, 2006). Det er min forståelse at informanten var innforstått med innholdet i samtykkeskjema før signering. Problemstillingen etterspør *oppfatninger* og *erfaring* som er knyttet til tredjepart. Det ble tatt hensyn til vern av tredjepart gjennom anonymisering av kommune, skole, informant og annen personentydige kjennetegn i transkribering og videre bruk av funn i data (NESH, 2006). For å sikre at all informasjon ble ivaretatt og korrekt gjengitt ble en båndopptaker benyttet i intervjuet og under transkribering. Datamateriale er i etterkant oppbevart på en passordbeskyttet harddisk som er oppbevart innelåst.

6.9 Sammenfatninger

Problemstillingen for det empiriske arbeidet ble innledningsvis presentert som: ”*Hvilke oppfatninger og erfaringer har en lærer i en norsk skole om skolevegring?*” For å besvare dette har jeg valgt å bruke et enkelt kasusstudie design, med en analyseenhet etter Yin (2014). Med hensikt om å avdekke informantens oppfatninger og erfaringer om skolevegring, er et kvalitativt intervjuet benyttet som datainnsamlingsmetode. Det er en egnet metode for å få fa tak i komplekse forhold som oppfatninger og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2012).

Metode skal sikre kvaliteten i, og underveis i studien. Derfor har jeg fokusert på utfordringer knyttet til validitet og reliabilitet som har betydning for kvaliteten på det empiriske arbeidet

og dermed på resultat. Det har jeg gjort ved å se på begrepsvaliditet, indre validitet, kommunikativ validitet, analytisk generalisering og relabilitet. I forkant av intervjuet ble det utarbeidet en intervjuguide på bakgrunn av den teoretiske tilnærmingen som er presentert i studiens første del. Intervjuguiden er ment for etterspørre relevant informasjon, og fungerte som en ”rettesnor” i intervjusituasjonen. Videre ble det i kapitlet vist til transkriberingsprosessen, og til bruk av meningsfortetting, der funn komprimeres til meningsbærende kategorier. Avslutningsvis har jeg vist til analysekategorier og etiske betraktninger med utgangspunkt i NSD.

7 Presentasjon av funn

Problemstillingen jeg søker svar på i dette arbeidet er: ”Hvilke oppfatninger og erfaringer har en lærer i en norsk skole om skolevegring?”

Igjennom prosessen har jeg erfart at det er problematisk å skille mellom informantens oppfatninger- og erfaringer. Erfaringer påvirker hvilke oppfatninger man har, og hvordan man forstår et fenomen. Studiens funn presenteres likevel under disse overordnede temaene, som bidrar med følgende underpunkter: Når det gjelder *oppfatning om skolevegring* presenteres 1. Refleksjoner rundt begrepet, 2. Felles forståelse av fenomenet i personalgruppen, 3. Utviklingstrend og karakteristiske trekk, 4. Årsaksforklaringer, 5. Skolens møte med elevene, og 6. Konsekvenser. I forhold til *erfaringer fra skolen og hjelpeapparatet* omtales 1. Samarbeid med hjelpeapparatet, 2. Samarbeid skole-hjem, 3. Relasjonsarbeid i skolen, 4. Forebygging.

Først redegjøres det for informanten og skolen hun arbeider ved. For å ivareta kravet om anonymitet blir skolen omtalt som Fjell skole. Avslutningsvis blir hovedtendensene kort oppsummert og problemstillingen besvart. I presentasjonen trekkes det inn illustrerende sitater fra informanten. Videre er små justeringer for å fremheve tekstens betydning er gjort i tråd med Kvale og Brinkmann (2012) krav om meningsfortetting. [...] indikerer at deler av tekst er fjernet.

7.1 Om informanten og skolen

7.1.1 Informanten

Min informant er en kvinnelig lærer med godkjent lærer utdanning. Hun har 21 års erfaring fra arbeid i norsk skole. I dag jobber hun ved en alternativ og forsterket skole, der hun er ansatt som avdelingsleder og undervisningsinspektør. Skolen representerer en alternativ læringsarena for elever som av ulike årsaker ikke fungerer i hjemskolen. I dag har hun ca. 50% undervisning i uken, herunder også undervisning med enkeltelever som ikke makter å være på hjemskolen. Hun uttaler:

Jeg er undervisningsinspektør på Fjell skole og sitter i ledergruppen der, og er med på å styre den pedagogiske tenkningen, det å se fremover og fange opp behovene i kommunen.

Som en del av sitt arbeid, deltok informanten nylig i utforming av en skriftlig veileder om bekymringsfullt fravær i kommunen. En del av arbeidet omfattet intervju med elever med bekymringsfullt høyt fravær. Uttalelsene fra ungdommen preger informantens oppfatninger slik det fremkommer i intervjuet.

7.1.2 Fjell skole

Informanten jobber ved en alternativ skole med plass til 10 elever. Skolen ligger i et demografisk område med god sosioøkonomisk status. Fjell skole er en del av et større tilbud i kommunen, bestående av fire skoler som til samme representerer et alternativ læringstilbud for ungdomsskoleelever. Elevene søkes hit fra sin lokale hjemskole i samarbeid med foreldre og PPT. Ved Fjell skole utgjør praksis omtrent 50 % av skoletiden. Praksis kan være friluftstur, arbeid ute eller andre aktiviteter. Hver dag samles de ansatte, og alle elevene for å spise felles lunsj på skolen. Informanten beskriver elevgruppen ved skolen som variert, og påpeker hvordan elevgruppens behov er retningsgivende for skolehverdagens utforming. De siste årene har elevgruppen endret seg, og informanten beskriver det slik:

De første årene har jeg jobbet var det mange urolige elever, mens nå er det stikk motsatt. Nå er det mange som er så rolige at det nesten er på grensen til det selvutslettende. Og elever med psykiske lidelser, angst og depresjoner og sårne ting.

Min informant har lang erfaring i norsk skole, deltar i ledergruppen i det alternative tilbudet i kommunen, og vurderer ut fra skolens elever hvilke behov de vil møte de nærmeste årene. Hun påpeker en trend bort fra utagerende atferdsvansker, til mer introverte problemer i elevgruppen som kommer til skolen.

7.2 Skolevegring: Oppfatninger om fenomenet og karakteristiske trekk

7.2.1 Refleksjoner rundt begrepet

Tidlig i intervjuet ba jeg informanten beskrive skolevegring slik hun oppfatter fenomenet. Informanten responderte først vedrørende selve begrepet skolevegring, og beskriver et ubehag ved å bruke skolevegring, da det indikerer en vegring fra elevens side. Begrepet *bekymringsfullt høyt fravær* brukes dermed til fordel for skolevegring.

Det handlet om at skole- vegring, da legger man på eleven [...] jeg kjente et ubehag ved det [...] Jeg tok det opp i gruppa og vi ble enige at vi måtte finne et annet uttrykk. Så vi kaller det for bekymringsfullt høyt fravær.

I uttalelsene vektlegger informanten at det skilles mellom fravær grunnet influensa, eller annet vanlig sykefravær og udefinert fravær. Videre definerer og avgrenser informanten rammene ved bruk av *bekymringsfullt høyt fravær*. Fravær er bekymringsfullt ”når det er mer enn 10 %”. Definisjonen som beskrives inkluderer:

Ikke bare de som er 100 % borte over et halvt år, et år eller to, men også de som er borte, la oss si to, tre av fem dager i uken i en veldig lang periode

I begrepet bekymringsfullt høyt fravær, inkluder informanten kontekst. Informanten påpeker hvordan skolefravær ikke bør ses som en uavhengig av kontekst: ”Skolefravær er atferd, og informanten refererer til hvordan atferden, i likhet med annen atferd, ikke er enkeltstående situasjoner”. Faktorer knyttet til individet, skolen og hjem og andre arenaer rundt eleven kan være årsaksforklarende, eller ha en medvirkende faktor til skolefraværet og informanten oppsummerer det slik: ”Litt av årsaksforklaringen ligger like gjerne utenfor eleven, som i eleven”.

Oppsummert beskriver min informant elever med bekymringsfullt høyt fravær som en heterogen gruppe, og ”derfor kan vi ikke sette de i en gruppe å kalle de for skolevegrere”. I den videre presentasjonen blir bekymringsfullt høyt fravær og bekymringsfullt fravær brukt

om hverandre i tråd med informantens uttalelser. Begrepet skolevegning ble ikke videre nevnt utover dette i intervjuet.

7.2.2 Felles forståelse av fenomenet i personalgruppen

I forlengelse av informantens oppfatning angående elever med bekymringsfullt høyt fravær, ble hun spurt om sine tanker rundt personalgruppens oppfatning om fenomenet. Informanten presiserer at personalgruppen, og andre som jobber med barn- og unge i kommunen bruker samme begrep og samme definisjon. Min informant hadde i forkant av intervjuet, deltatt i å forfatte en "Veileder for bekymringsfullt fravær" i kommunen. I den beskrives en lavterskel prosedyre som skal benyttes ved mistanke om bekymringsfullt fravær, og omfatter også tiltak i skole, hjem, samt forslag til oppfølging. Informanten bemerker hvordan denne representerer et utgangspunkt, en "felles plattform" i kommunen og bidrar til å øke kunnskap om fenomenet.

7.2.3 Utviklingstrend og karakteristiske trekk

I intervjuet tegner informanten opp en generell utviklingstrend i forhold til den elevgruppen i skolen. Hos mange starter det gjerne med hyppige forsentkomminger, eller fravær i enkelttimer. Deretter øker fraværet til å gjelde:

[...] halve dager; går hjem etter lunsj stadig vekk, og etter hvert også hele dager. Det er når det blir det der udefinerbare fraværet at det ringer noen varselklokker

Videre henviser hun til elever som tar i bruk unnskyldninger som vondt i hodet og vondt i mage. Generelt beskriver min informant en heterogen elevgruppe. Gjennomgående påpeker hun at elevene må møtes som individ, heller enn gruppe. De har ulike forutsetninger og utfordringer, og variasjon i utslagsgivende faktorer er mangfoldig. Samtidig beskriver hun at en stor del av elevene generelt oppfattes som; "så rolige at det nesten er på grensen til det selvutslettende. Og elever med psykiske lidelser, angst og depresjoner og sånne ting".

7.2.4 Årsaksforklaringer

Ved flere anledninger påpeker informant mangfoldet i årsaksforklaringer. Årsaken til fraværet formidles hovedsakelig i intervjuet gjennom en variasjon av utslagsgivende faktorer. Først oppsummerer hun det slik:

Det er så mye som er årsak. Hos noen så sitter det inni dem, og i forestillinger om: Hvem er jeg? Og hvem er jeg sammen med andre? Noen har sosial angst, mens hos andre kan det ligge ute i systemet [...] på foreldrenivå eller på skolenivå.

På spørsmål om hvorfor hun tenker at noen elever utvikler bekymringsfullt høyt fravær, sier hun selv at hun er nysgjerrig på hva som er årsaken elevenes av og på fravær. Hun stiller spørsmålet: ”Hvorfor makter du å komme noen dager, men ikke andre?”.

En gruppe er elever som på grunn av langvarige sykdomsperioder ikke klarer å komme tilbake i skolen. Langvarig sykdom kan slik fremprovosere bekymringsfullt høyt fravær. Informanten viser til eksempler som kyssekyken, og ME som potensielle utløsende faktorer. Videre beskriver hun at fravær hos mange har bakgrunn i redsel eller angst:

Når årsaken til fraværet handler om at man av en eller annen grunn er redd for å komme på skolen[...] Redd for å møte opp [...] redd for å vise seg frem [...] redd for å bli avslørt for å ikke være flinke nok

Deretter påpeker informanten at hvorfor elevene er redde kan være påvirket av flere forhold. Blant annet nevner hun sosiale utfordringer som mobbing, sosial isolasjon og utfrysing av medelever. Elevenes redsel blir mer konkret knyttet opp mot skolen ved at informanten fremhever hvordan høyt læringsstrykk i skolen kan være utløsende for fravær. Informanten refererer til begrepet ”dropouts”, som hun deretter omformulerer til ”pushouts”. Det refererer til normalt presterende elever som står i fare for å utvikle *prestasjonsangst*, og redsel på grunn av høyt læringspress i skolen. Informanten beskriver hvordan hun opplever at det preger elevene:

De blir liggende hjemme med prestasjonsangst, og begynner å være borte fra prøver, og fra dager hvor det er målestasjoner, også starter fraværet med det.

Videre påpeker informanten viktigheten av motivasjon og mestring. Opplevelse av mestring på alternative arenaer trekkes også frem. Spesielt omtaler informanten PC- spilling. Hun henviser til elever som:

Sitter oppe hele natta og spiller, og sover hele dagen[...] I slike tilfeller kan man stille spørsmål om hvorvidt eleven er hjemme for å spille og slik unngår noe skolerelatert, eller fordi spillingen oppleves som en mestringsarena og oppleves som meningsfylt?

7.2.5 Skolens møte med elevene

Jeg spurte min informant om hvordan skolen kan møte, og forebygge for elevgruppen på best mulig måte. Hennes svar kan oppsummeres slik:

Godt klassemiljø og sørge for at alle har noen. Det er den beste investeringen. [...] Miljøskapende aktiviteter der alle kan delta på sine nivåer, og få muligheten til å finne noen de trives sammen med.

Informanten utdyper dette med eksempler på samtaler med elever. Hun forteller noen fellesnevnerne som, *ensomhet*. Jeg spør videre om hvordan skolen kan forebygge ensomhet blant elevene. Hennes svar omhandler relasjoner i skolen:

[...] det å vite at de har en voksen på skolen å kunne betro seg til. Det å ha en venn på skolen, jevnaldrende. Det betyr alt. Det kommer over alt annet.

Det å legge til rette for vennskap, lære barn å bygge vennskap [...] å beholde vennskap som å rydde opp i krangler og misforståelser og inkludere [...] å være raus.

Hvordan skolen organiserer undervisningsopplegget trekkes frem som betydningsfullt.

Informanten viser til en sårbarhet i hvordan ekstra undervisning i skolen organiseres, som kan virke stigmatiserende og utslagsgivende for fravær. Noen elever velger å unngå skolen for å unngå slike situasjoner. Informanten fremhever også hvordan undervisningen mer generelt er organisert. Eksempelvis er det å lese resultatene sine høyt i klassen eller eksponere seg ufrivillig, synes å være vanskelig for noen elever.

7.2.6 Konsekvenser av fravær

På spørsmål om konsekvenser av fraværet, svarer informanten at det er veldig forskjellig. Hun påpeker at graden av akademiske konsekvenser i stor grad avhenger av elevens kunnskapsbase. Dersom eleven har en solid kunnskapsbase før et lengre fravær trenger ikke konsekvensen være så stor. Elever som derimot ikke har dette, kan møte større akademiske utfordringen ved tilbakeføring til skolen: ”En tynn kunnskapsbase gjør at de er dårligere rustet”. Informanten viser også til sosiale konsekvenser:

For noen er den alvorlig konsekvens at de blir veldig alene, sosial isolerte. [...] De kutter ut venner [...] så konsekvensen for noen er ensomhet, dårlig selvtillit og dårlig selvfølelse

7.3 Skolevegring: Erfaringer fra skolen og

hjelpeapparatet

I følgende avsnitt blir informantens beskrivelse av egne erfaringer om fenomenet presentert. Slik det fremkommer innledningsvis har informanten over 20 års erfaring i arbeid med barn og unge i skolen.

7.3.1 Relasjoner og relasjonsarbeid i skolen

I denne kategorien har jeg samlet funn fra studien som omhandler hvordan skolen kan fremme positive relasjoner. Informanten berørte både relasjon til jevnaldrende, til lærere og andre ansatte ved skolen, men understreker viktigheten av at det bare fungerer ”så sant den voksne liker eleven”. Informanten har snakket med elever som forteller at: ”læreren likte meg ikke”, og påpeker viktigheten av at alle elever har en voksen de føler de kan snakke med på skolen og at det i tilfeller hvor man som lærer ikke kommer ut av det med en elev, er det er den voksnes ansvar å finne andre voksne som liker eleven. Hun oppsummerer det slik:

Det å vite at de har en voksen å betro seg til på skolen. Det å ha en venn [...] det kommer over alt

Informanten beskriver i stor grad hvordan de arbeider ved Fjell skole for å fremme relasjoner:

Vi har en rutine her, på at de elevene som strever mest, de skal ”marineres” med ros, fra det øyeblikket de går inn døra her. [...] Vi jobber bevisst med å vise elevene: Vi ser deg, og vi bryr oss om deg

Jeg spør informanten mer konkret om relasjonen mellom lærer og elev i skolen, og hva hun tenker om lærers betydning for elever med høyt fravær eller i risikogruppen. Hun svarer:

Jeg er sikker på at de elevene som har gode relasjoner til lærerne sine har mindre fravær, enn de som har dårlig relasjon. [...] Det at læreren legger merke til at eleven er borte, sender melding. [...] Vi sender en SMS vi, og sier; god bedring. Håper vi ser deg i morgen

På spørsmål om hvordan lærer kan fremme positiv relasjon, fremhever hun; ”daglig kontakt, smil, blikk, varme, humor og samtaler.

7.3.2 Forebygging av skolevegring

Informanten forteller at ved Fjell skole er de nysgjerrige, og ønsker å vite hva som fungerer for sine elever. De spør blant annet hver elev om: ”Hva er det som gjør at du kommer på skolen?”. Fellesnevneren i svarene omhandler trivsel og tilhørighet; ”Jeg liker meg her, dere liker meg, jeg får hjelp her, og jeg har venner”. Det understreker viktigheten av å legge til rette for sosial samhandling i skolen. Det kan fungere som en risikobeskyttende faktor for fravær.

Informanten forteller at skolen kan arbeide for å minske elevens opplevelse av læringspress i skolen. Ved å være bevisste på hva som oppleves som ubehagelig, hva som er skummelt, og skåne elevene fra å føle seg presset til å gjøre dette.

[...] kontaktlærer eller en annen som er betydningsfull, noen som kjenner den eleven ganske raskt tar en prat med eleven om, hvordan har du det egentlig?

Hovedtendensen i informantens utsagn omhandler at læringspresset starter tidlig, og for noen allerede i femte klasse; ”Når de begynte med fredagstesting”. Skolen kan ta mer hensyn i slike situasjoner, og fokusere på hva som fremmer elevens mestring og motivasjon.

Som alternativ skole representerer Fjell skole en høyere lærertetthet enn hjemskolene vanligvis har. Informanten presiserer hvordan det gir skolen muligheten til å være der når elevene trenger det. De bruker sine ressurser for gi elevene faglig mestring, noe informanten påpeker er: ”[...]den beste forebyggingen av fravær”.

Mange elever her sier at; Jeg gjør mer teori på halve tiden nå, enn jeg gjorde på full tid på hjemskolen. [...]. Det er fordi vi har den høye lærertettheten. De får hjelp når de trenger det. [...] de får produsert mer, de får gjort mer, de forstår mer, og de får oftere en mestringsfølelse, som er motiverende og forebyggende for fravær.

Til slutt fremhever informanten betydningen av en konkret handlingsplan. Fjell skole har som resten av kommunen tilgang til elevens fraværstatistikk. Det skal ikke komme som noen overraskelse dersom en elev har mye fravær. Informanten påpeker hvordan ” [...] mye av nøkkelen ligger i å registrere fraværet. Det har en forebyggende effekt i seg selv”. Når fraværet overstiger 10 % skal tiltak iverksettes jvf. Handlingsplanen.

7.3.3 Samarbeid med hjelpeapparatet

Jeg spurte informanten om erfaring vedrørende hjelpeapparater i saker angående skolevegring. Informanten forteller at de samarbeider med ulike instanser, og hvordan; ”det har vært et nyttig og fruktbart samarbeid med BUP og PPT”. Det handler om hvem som er i posisjon til å hjelpe og; ”[...] man må bruke den voksne som er nærmest i skuddlinja [...] da gjelder det å gi den riktige veiledningen til den voksne”. Informanten beskriver et godt samarbeid med hjelpeapparatene i kommunen, og hvordan de fordeler oppgaven seg imellom, ”[...] de tar seg av terapien til eleven og familieterapi. Så skal jeg ta undervisningen”. Informanten oppsummerer det slik:

De er nyttige altså. Ellers vet jeg ikke om jeg hadde turt, selv om jeg har mye erfaring så er det allikevel noe når [...] man har med ungdommer som er så syke å gjøre [...] de er nesten litt borderline, så da må vi ha veiledning og støtte et sted.

På Fjell skole har de egen helsesøster og informanten fremhever betydningen av samarbeidet; ”Helsesøster, det er den beste søstra vår! [...] da kan vi ringe når som helst og få råd, eller et møte”. På spørsmål om samarbeidet med helsesøster er lavterskel, svarer informanten;

Veldig lavterskel! Hun kommer og samtaler med elevene, eller reise hjem til de og tar en samtale der, eller møter ungdommen hvor som helst

7.3.4 Samarbeid skole- hjem

Når det gjelder foreldresamarbeid uttaler min informant:

Apropos hvem vi samarbeider med. Uten samarbeid med foreldre, så får du ikke til noen ting [...] det er foreldre som kjenner barnet best. Jeg tenker på foreldre som fagpersoner, kanskje de viktigste fagpersonene. [...] og at det er et samarbeid hvor alle er like viktige, like gode bidragsyttere

Informanten beskriver hvordan samarbeidet med foreldre fungerer best når det er en positiv relasjon mellom skole- hjem, der foreldre er trygge og har tillit til skolen.

Foreldre trenger støtte. Når du har et barn som ikke går på skolen så er det på høyde med livskrise. [...] hvis foreldrene strever i forhold til å yte omsorg, og man har mistanke om at det er årsak til at barnet ikke går på skolen, så ville jeg drøftet det anonymt med barnevernet og PPT [...] Kan vi tilby familien noe? Og så legge det frem på en respektfull måte.

Hvordan man legger frem informasjon til foreldre blir fremhevet av informanten. Hun oppsummerer det slik:

Ivareta verdigheten og bestandig ha i bakhodet at foreldre ønsker å være gode foreldre, og elever ønsker å være gode elever. Det er ingen som ønsker å ikke få det til.

Informanten er opptatt av hvordan skolen tilnærmer seg familien. De skal vise respekt for den situasjonen familien står i. Hun karakteriserer det slik: ”Når du har et barn som ikke går på skolen. Det er på høyde med livskrise”.

Det hender at skolen møter foreldrene som selv strever med eget liv, noe som kan påvirke omsorgen de viser ovenfor sitt eget barn. I slike tilfeller, fokuserer de på hvordan skolen istedenfor å bebreide foreldre, kan gi dem råd eller annen hjelp. Som hun påpeker selv: ”Det er overraskende mange foreldre som blir glad, og vil ta i mot et slik tilbud”.

7.4 Hovedtendenser i funn

Oppsummert *oppfatter* min informant elevgruppen hun omtaler med bekymringsfullt høyt fravær, som heterogen. Gruppen har endret karakter fra tidligere å være mer urolige og utagerende, til i dag å oppleves som rolige, introverte og til dels streve med psykiske lidelser. Informanten beskriver innslag av redsel eller angst hos elevene knyttet til situasjoner på skolen. Hun fremhever hvordan hvert individ må møtes ut i fra sine forutsetninger og utfordringer, og vil ikke bruke betegnelsen skolevegring, da det gir en opplevelse av at problemet ligger hos eleven. Årsaker kan derimot ligge utenfor eleven, og være komplekst. Videre påpekes det betydningen av at lærer og skole har et godt samarbeid med andre hjelpeinstanser og med foreldre.

Ut fra *erfaring* er det viktig hvordan skolen lykkes i å ut til eleven. Min informant forteller om gode erfaringer med å arbeide bevisst i forhold til å møte elevene. Det knytter hun opp mot forebygging av fravær. Videre fremkommer det at en stor del av dette arbeidet omfatter enkeltelevens trivsel, motivasjon og mestring i skolehverdagen. Dette er forhold ved skolen som trekkes frem i et forebyggingsperspektiv for fravær og skolevegring. Ved Fjell skole er de bevisst på dette gjennom et fokus på relasjonsarbeid, og på hvordan interaksjonen mellom lærer og elev, samt mellom elevene, oppfattes og oppleves. Skolen og lærer er tilretteleggere for samhandling mellom elevene. Det kan være utgangspunktet for at elever finner hverandre og kan etablere vennskap. Opplevelse av vennskap beskrives som den faktorer i skolen som øker trivselen og forebygger for fravær. Oppsummert er de ved Fjell skole opptatt av respekt, medmenneskelighet og nysgjerrighet. Det fremheves som sentralt i skolens møte med eleven, og er medvirkende for å dempe prestasjonsjaget, holde fokus på relasjonsbygging, trivsel og mestring, hver dag.

8 Drøfting

I introduksjonen (punkt 1.3) presenterte jeg min hovedproblemstilling:

”Hvordan kan skolevegring forstås ut i fra en pedagogisk tilnærming, og hvilke faktorer synes å være betydningsfulle for å forebygge skolevegring?” Med pedagogisk tilnærming menes hvilken betydning skolen har, både som mulig bidragsyter til årsak og som forebyggende instans. For å besvare dette har jeg i de foregående kapitler tatt for meg grunnleggende teoretiske perspektiver om skolevegring. Videre har jeg rettet oppmerksomheten på hvordan faktorer i skolen kan bidra til utvikling av skolevegring, men også mer betydningsfullt, hvordan det kan bidra i et forebyggingsperspektiv i skolen. Da det er lite norsk forskning på dette området, var jeg interessert i å belyse en lærers oppfatninger og erfaringer med skolevegring i den norske skolen. På bakgrunn av fremlagte funn (kap. 7) skal jeg i tråd med Yin (2003) se dette mot den teoretiske tilnærmingen for å besvare hovedproblemstillingen. Avslutningsvis vil jeg se på pedagogiske konsekvenser, før en avsluttende konklusjon presenteres.

8.1.1 Bekymringsfullt høyt fravær kontra skolevegring

Min informant tar avstand fra begrepet *skolevegring*, og velger i stedet å bruke *bekymringsfullt høyt fravær* for å beskrive fenomenet i skolen. Det påpekes et ubehag knyttet til *vegring*, forstås som et atferdsuttrykk, en unngåelsesstrategi for å unngå ubehagelige situasjoner. Det refererer ikke til årsaksforklaring utover et emosjonelt ubehag, som ses i sammenheng med risikofaktorer.

Slik jeg tolker *bekymringsfullt høyt fravær*, inkluderer begrepet et større omfang innenfor elevfravær enn skolevegring. Det fremkommer ikke tydelig om det skilles mellom skulk og bekymringsfullt høyt fravær. Blant annet nevner informanten elever som spiller PC- spill om da det indikerer at årsaken ligger hos eleven. Det utdypes i henhold til variasjonen i årsak, omfang og konsekvenser og påpeker at ikke kan samles i en gruppe, og kalles *skolevegrere*. *Skolevegring* slik det brukes i dette arbeidet henviser til elever, hvis fravær er elevmotivert

med emosjonelt ubehag i tilknytning til sosiale og akademiske situasjoner i skolen (Havik, 2015). Vegring

natten og er hjemme og sover i skoletiden, men fremhever at bakgrunnen for fravær av slik karakter, ikke er entydig i årsak. Det understreker vanskeligheten med å dele inn elevfravær i skolen.

Basert på hvilke assosiasjoner og hvilke intervensjoner som er egnet hos elever med henholdsvis skulk og skolevegringsproblematikk, ble det i teoridelen fremlagt et skille mellom disse. Skulk er forstått som elevmotivert fravær og inkluderer elever som ikke ønsker å være på skolen. Uklare skillelinjer og mangel på gode eksklusjonskriterier i store deler av litteraturen viser til viktigheten av faglig skjønn på enkelttilfelle. Det rådes til å finne fraværets funksjon og bakenforliggende årsak. I samsvar med funksjonsinndeling, slik det er presentert hos Kearney og Silvermann er elever som søker mestring utenfor skolearenaen i en gråsone mellom skulk og skolevegring. Slik jeg oppfatter *bekymringsfullt høyt fravær* fremkommer det ingen klare skiller, men har fordel av å være et "lavterskel tilbud" der elever tidlig fanges opp av skolen, og tiltak iverksettes. Denne måten å jobbe på er i samråd med teori som påpeker viktigheten av tidlige tiltak (Havik, 2015; Kearney 2001; 2008).

Forbindelsen mellom forskning og praksisfeltet er viktig. Ved Fjell skole har de etablert en felles forståelse av fenomenet, og en konkret handlingsplan ved mistanke om *bekymringsfullt høyt fravær*. Skolens ansatte har konkrete tiltak i møte med elevfravær. I forhold til begrepsbruk av fenomenet ser jeg nytteverdien i å bruke "mildere" begreper som *bekymringsfullt høyt fravær*, i et formidlingsaspekt, til for eksempel foreldre. Faglig ser jeg også nødvendigheten av felles begrepsapparat i forskning, videreformidling-, og kunnskapsdeling til og i skolen. Basert på litteraturen mener jeg skolefravær, skulk og skolevegring fremstår som funksjonelle begrep i akademia, og i skolen.

8.2 Betydningen av skolefaktorer

8.2.1 Innslag av emosjonelt ubehag i sammenheng med skolen

En viktig presisering fra informanten var det store mangfoldet av elever som utvikler skolevegring. Årsaker beskrives som individuelt og varierende, både i omfang og i utløsende faktorer. Likevel er noen faktorer tilsynelatende mer fremtredende enn andre. Innslag av redsel i forbindelse med skolen identifisert som gjentakende. Redsel ses i sammenheng med sosiale,- og akademiske forhold. Basert på informantens beskrivelser av redsel, tolkes det her som emosjonelt ubehag, og ses i sammenheng med Havik et al.(2013) sin definisjon av skolevegring. Hvilke situasjoner i skolen som forårsaker emosjonelt ubehag blir et viktig spørsmål å finne svar på. Basert på sine erfaringer indikerer informanten at for mange handler det om redsel for å vise seg frem, og for å ikke å imøtekomme akademiske krav. Jeg skal i følgende avsnitt adressere disse forholdene i skolen.

8.2.2 Akademiske krav kan være utslagsgivende

Av akademisk karakter er skolens læringstrykk en viktig faktor. ”Pushouts” er et begrep fra intervjuet i et forsøk på å hvordan skolens læringstrykk og krav presser elevene ut. Det innebærer hvordan manglende kontroll over akademiske krav-, og mangelfull mestring i skolen som bidrar til å utvikle et emosjonelt ubehag. Fravær kan forstås som en strategi for å ikke tape ansikt. Informantens oppfatninger og erfaringer vedørende redsel i sammenheng med akademiske krav, samsvarer med fremlagt teori. Funn fra Havik et al. (2013) viser at utilstrekkelig tilpasning i skolen, ble funnet å være en risikofaktor for skolevegring. Akademiske utfordringer i skolen som ikke imøtekommes oppfattes av mange elever som nederlag og egen mislykkethet.

Hvordan skolen evner å møte elevens forutsetninger er sentrale forhold i forebygging av en negativ utvikling. I utsagn fra informanten fremheves en link mellom sårbare elever og organisering av ekstra undervisning. Skolen er pålagt å følge skolepolitiske retningslinjer gjennom opplæringslovens (1998) krav om tilpasset opplæring, og spesialundervisning i skolen. Hvordan skolen lykkes med dette avhenger av flere ting, men lærers kunnskap om eleven, engasjement og evne til å tilrettelegge undervisningen og elevarbeid synes å være

relevant. For at dette skal være gjennomførbart må det frigjøres tid og ressurser fra skolens ledelse. Ved Fjell skole har de høyere lærertetthet som følge av å være en forsterket skole. Det gir unike muligheter for å tilrettelegge undervisning og tilpasning etter elevenes behov. Høy lærertetthet beskrives som en av deres suksessfaktorer som skole.

I tilfeller der det mistenkes svake akademiske forutsetninger, bør det gjøres videre kartlegginger for å avdekke eventuelle fagvansker eller lærevansker. Eleven bør selv involveres i samtale for å tale sin sak, og nyansere hva som eventuelt oppleves som vanskelig og utfordrende, og hva skolen kan bidra med for å hindre en videre negativ utvikling.

8.2.3 Skolen: elevenes fremste sosialiseringsarena

Ovenfor ble det vist funn fra egen studie vedrørende redsel for å vise seg frem. I sin doktorgradsavhandling fant Havik (2015) flere risikofaktorer fra skolen som har sammenheng med skolevegring. Funn viser at svak klasseledelse, få eller ingen jevnalderrelasjoner, mobbing og svakt lærer- elev relasjon er identifisert som risikofaktorer i skolen. Samlet sett peker det på viktigheten av sosial relasjoner i skolen, både gjennom sin egenverdi, men også gjennom opplevelsen av et sosialt inkluderende miljø på skolen.

Som det vist til i resultater fra intervjuet, ble venner fremlagt som den faktoren ved skolen som oppleves mest betydningsfull av elevene. Samtidig peker forskningen på mobbing som en sentral risikofaktor (Havik; 2015; Kearney, 2008; Pellegrini, 2007). Oppsummert er det sterke indikasjoner på en sammenheng mellom mobbing og utvikling av skolevegring. På bakgrunn av fremlagte funn, bør det ved mistanke om skolevegring umiddelbart undersøkes om mobbeproblematikk er involvert. Mobbing rokker ved sosiale relasjoner, skaper ofte uvennskap og ekskludering av elever og kan for noen elever bli en utslagsgivende faktor for skolevegring (Havik, 2015).

Når en elev blir borte fra skolen, mister vedkommende undervisning, men samtidig også sosialiseringsmuligheter. Sosial utestengelse kan være en alvorlig konsekvens av skolevegring og min informant forteller om elever som føler seg ensomme på skolen. Funn fra min studie antyder at opplevelse av ensomhet og svak selvfølelse, preger mange elever

med skolevegring. For å møte den utfordringen påpekes det at skolen har viktige bidrag ved å tilrettelegge for miljøskapende aktiviteter og samhandling mellom elevene.

8.2.4 Individ,- familie og skolefaktorer må ses i sammenheng med hverandre

I den teoretiske tilnærmingen ble det vist til betydningsfulle faktorer ved individ,- familie og skole. Det er ikke min hensikt i dette arbeidet verken å utelukke eller fremheve noen faktorer som avgjørende for utvikling av skolevegring. Tidligere forskning har i stor grad fokusert på individ- og familiefaktorer i sammenheng med skolevegring. Introverte personlighetstrekk er identifisert hos mange elever med skolevegring (Havik et al., 2014; Havik, 2015; Kearney, 2008). I tillegg er det vist at familiedynamikk og helse påvirker elevens sosiale ferdigheter og oppfattelse av egen person (Berg, 2012; Pellegrini, 2007). Havik (2015) har sett på sammenhengen mellom skolefaktorer og skolevegring, og finner risikofaktorer i skolen som manglende relasjoner, uforutsigbarhet og sosiale utfordringer som mobbing. Ingul (2014) utførte nylig en omfattende norsk studie vedrørende forholdet mellom angst og skolefravær, og oppsummerte at det er summen av risikofaktorer, og ikke enkeltfaktorer som er avgjørende. Det er ikke noe som antyder at dette ikke gjelder for utviklingen av skolevegring. Derom en elev er preget av identifiserte risikofaktorer på flere områder, øker det sjansen for å utvikle skolevegring. Selv om jeg i dette arbeidet primært fokuserer på skolefaktorer, ser jeg ikke bort i fra at det er et komplekst samspill mellom de ulike faktorene som er avgjørende.

8.3 Skolen som forebyggende instans

Å kjenne til faktorer ved individ-, hjem og skole som henholdsvis forsterker eller utgjør en risiko for en optimal utvikling, er sentralt i et forebyggingsarbeid. Min informant antydte et godt utgangspunkt for forebygging, er å fremme betydningen av engasjement og nysgjerrighet for elevene hos de ansatte på skolen. Å stille seg selv spørsmål om: Hva påvirker utviklingen, hva kan være utslagsgivende, og hva kan jeg som lærer bidra med for å motarbeide en negativ utvikling, er viktig refleksjon over eget arbeid. Mulige svar nevnte spørsmål ble fremlagt i teori og sammen med mitt empiriske arbeid, danner det en ramme for

å kunne vise til viktigheten av forebygging av skolevegring på skolearenaen. Skolen er den instansen som er nærmest elevene, i tillegg til hjemmet, og har et handlingsrom til å arbeide forebyggende. I bestefall kan skolen bidra til å motvirke en negativ utvikling mot skolevegring og gi alle elever et godt utgangspunkt etter endt skolegang.

8.3.1 Forebyggingsnivåer ut i fra grad av risiko

Nina Berg (2012) viser til Folkehelseinstituttets (2011) fokus på helsefremmende forebygging av barn- og unge. Det er i tråd med opplæringsloven (2008) § 9a- 1, som henviser til elevenes psykososiale miljø. For å imøtekomme en slik satsing skal skolen fungere som en forebyggende instans. Målet med forebygging er å øke trivsel, styrke selvbilde, mestring, fokus på positiv atferd og ruste elevene til å takle motgang og belastninger (Berg, 2012). Forebygging har samtlige elever som målgruppe, men der det foreligger kjennskap til flere risikofaktorer ved individ og hjem, skal mer omfattende og individuelle tiltak iverksettes i skolen.

I min studie fremkommer det tydelig at forebygging er sentralt for å motvirke en utvikling av skolevegring. Min informant arbeider ved en forsterket skole, som representerer alternativet til elevenes hjemskole. Erfaringer og oppfatninger både fra eget ståsted, men også fra sine elever, vitner om tidligere negative skoleopplevelser. På bakgrunn av elevenes opplevelser og egen kunnskap, reflekterer hun rundt betydningen av tidlige tiltak. Det blir fremhevet at skolen er viktig som forebyggende instans, både i normalskolen og ved Fjell skole. Forebyggende arbeid ved Fjell skole skjer på daglig basis. I sin bakgrunn som alternativet til hjemskolen arbeider de systematisk gjenopprettende, og har mestring av akademisk og sosiale situasjoner som dagsaktuelle punkt i ansattgruppen. Videre blir deres forebyggende innsats beskrevet som en bevisst strategi for å imøtekomme elevene, forebygge og redusere eventuelle skadevirkninger av tidlige erfaringer, og for å opprettholde et godt funksjonsnivå.

8.3.2 Hvordan legger skolen opp til samhandling?

Egne funn relatert til samhandling trekker særlig frem verdien av aktiviteter som tilrettelegger for sosial samhandling. Et inkluderende skole- og klassemiljø preget av samhandling synes å være grunnleggende da det tilrettelegger for etablering av vennskap. Ved å sette fokus på relasjonsarbeid i skolen, vil det bidra til å øke interaksjon og

samhandling mellom elevene. Pianta et al. (2003) viser til hvordan individuelle trekk påvirker evnen til å etablere og opprettholde relasjoner. Ut i fra fremlagt teori om risikofaktorer kan personlighetstrekk som tilbakeholdenhet, engstelige elever med liten tro på egne evner bidra til at eleven fremstår som uengasjert og initiativløs. Kunnskap om til risikofaktorer i tilknytning til skolevegring, gir bedre forutsetninger for å tilrettelegge for sosial ferdighetstrening og samhandling i skolen. Lærers oppgave er omfattende, men en viktig initiativtaker og rollemodell for elevene. Betydningen av lærer fremheves i teorien (Pianta & Sabol, 2012) som positive rollemodeller og tilrettelegger for samhandling i skolen. De kan langt på vei, hjelpe elever som strever med å etablere relasjoner som er fastslått å være sært betydningsfullt.

Jevnaldrende være gode rollemodeller for hverandre. Det kan være en ide å snakke om hvordan man ønsker å ha det på skolen. Medelever kan være gode samtalepartnere for hverandre. En bevisstgjøring i elevgruppen på forhold som mobbing, trivsel og klassemiljø kan ha en god effekt. I tillegg er det viktig med en forståelse av hvordan fraværet nødvendigvis ikke bare har betydning for den fraværende, men kan også påvirke medelevene på skolen. For eksempel kan elever som ikke har så mange andre å spille på, bli ”alene”, eller får en usikker skolehverdag, når den de vanligvis støtter seg til er borte. Det blir den voksnes ansvar å legge opp til elevdeltakelse, og tørre å snakke med elever om vanskelige ting. Det er vist til sosiale utfordringer som mobbing, mangel på-, eller svake jevnalderrelasjoner, samt opplevelse av isolasjon og utrygghet som sentrale forhold i utvikling av skolevegring. Bidrag til opplevelse av tilhørighet, forutsigbarhet og trygghet på skolen blir desto viktigere (Havik, 2015; Havik et al, 2013; 2014; Ingul, 2005; Kearney 2001; 2008; Thambirajah et al, 2008).

8.3.3 Relasjonsbygging i skolen- en sentral faktor for elever i risiko

Som nevnt ovenfor medfører svake relasjoner i skolen til risiko for utvikling av skolevegring. Hvordan lærere og ansatte på skolen makter å ivareta enkeltelevens utvikling synes og å ha stor betydning. Sosiale utfordringer i elevgruppen ble tidligere karakterisert gjennom mobbing, sosial isolasjon og utfrysing av medelever. Oppsummert ble det i mine funn beskrevet som ensomhet. Vedørende å forebygge ensomhet ble relasjoner fremhevet. Det er i overensstemmelse med teori som understreker betydningen av relasjoner i skolen, både mellom elevene, men også forholdet mellom lærer og elev. Den sensitive og støttende

læreren er særlig bemerket. Pianta et al. (2003) sier at relasjonen mellom lærer og elev er påvirket av personfaktorer i etableringsfasen. Risikofaktorer ved individ og hjem er faktorer som preger elevens relasjonelle erfaring, og i mange tilfeller etablering av nye relasjoner i skolen. En sensitiv og kunnskapsrik lærer vil lettere oppfatte elevens signaler og handle deretter, uavhengig om det er via emosjonell støtte eller grensesetting. Mine funn henviser til hvordan det er lærers ansvar å etablere en positiv relasjon med eleven, og dersom det av personlige grunner ikke fungerer, skal andre voksenpersoner i skolen involveres i en naturlig setting. Forskning antyder at negative relasjoner preget av konflikt, manglende respekt og aksept, forsterker en negativ utvikling (Pianta & Sabol, 2012).

Funn fra min studie er klar på at en positiv relasjon med en voksen på skolen er viktig. Det beskrives gjennom elevenes opplevelse av trygghet. Det å vite at det er en voksen å snakke med, noen som bryr seg og som registrerer at man er borte fra skolen, og som tør å spørre hvorfor. Ved Fjell skole har de fokus på å fremme positive relasjoner med elevene. Det gjør de gjennom samtale, humor, blick og varme. Mye av arbeidet som beskrives har støtte i teori på lærer- elev relasjonen som fremhever den læreres relasjonskompetanse. Betydningen av sensitive og støttende lærere som imøtekommer eleven, er tilgjengelig og tilrettelegger for samhandling, påpekes samtidig å ha en kompensatorisk effekt på elever i risiko. Det forklares gjennom verdien i positive relasjoner. I neste omgang vil en god lærer- elev relasjon bidra til trygghet, økt selvtillit, bedre sosial kompetanse, psykososial fungering, motivasjon og engasjement i skolen (Pianta & Sabol, 2012). Relasjonen lærer- elev forklarer i midlertidig ikke alene hvorfor noen elever utvikler skolevegring, men må ses som et betydelig bidrag til elevens helhetlige opplevelse av skolen.

8.3.4 Klassemiljø og klasseledelse er betydningsfullt

I forlengelse av forrige punkt og med utgangspunkt i egne funn, oppsummeres det gjennom betydningen av et godt klassemiljø. Min informant beskriver at arbeid som fremmet et godt klassemiljø, er en god investering som virker forebyggende for utvikling av emosjonelt ubehag. Et godt klassemiljø er preget av forutsigbarhet, en tydelig klasseleder, aksept og respekt. Tydelige klasseledere er vist å være sentralt for å etablere et klasse-, og læringsmiljø der elever føler seg trygge, og tør å utforske og prøve seg frem akademisk (Kearney, 2001; Pellegrini, 2007). CLASS (punkt 4.4.3) viser til sentrale forhold i klasserommet som har

innvirkning på klasse-, og læringsmiljø som blir delt inn i henholdsvis positiv- eller negativ påvirkning. Pianta et al. (2008) viser til hvordan positive interaksjoner i klasserommet forsterker elevens læringsmiljø og fremmer den sosiale og akademiske utviklingen. CLASS inkluderer forhold som relasjoner, samhandling og sosial interaksjon, samt en omsorgsfull og engasjert klasseleder som har respekt og positive forventninger til sine elever. Min informant trekker frem betydningen av samhandlingen i skolen og forteller at samhandling skapes gjennom ulike aktiviteter. Blant annet spiser de ved Fjell skole felles lunsj. Det er elementer ved en bevisst strategi for å bygge relasjoner og trivsel. Videre påpeker hun at det er læreres ansvar å ta initiativet til å starte samtaler, vise at de bryr seg om elevene. Det ble samtidig påpekt at opplevelsen av å bli sett, bli hørt og at lærerne bryr seg nok til å registrere at en elev er borte, ble viktig. Elever som opplever å være bidragsyter i et miljø, å bli inkluderes i et felleskap hvor de føler tilhørighet, anses som svært viktig og bør etterstrebes i skolen.

Kort oppsummert kan skoler og klasser preget at et godt klassemiljø forebygge prestasjonsjaget jvf. punkt 8.2.2. Det virker inkluderende og fremmer elevenes sosiale og akademiske utvikling. Min informant var opptatt av betydningen å tilrettelegge for miljøskapende aktiviteter i klassen. Det gir samhold og samtidig legger det til rette for at elevene kan finne hverandre og etablere relasjoner.

8.4 Pedagogiske konsekvenser

Avslutningsvis er det aktuelt å se på hvilken betydning fremlagte funn av skolefaktorers betydning for utvikling av skolevegring har i skolen. Kunnskapsbasert praksis i skolen anses som svært relevant, både men hensyn til implementering av tiltak, virkning og effekt. Når det gjelder skolevegring er det foreløpig lite norsk litteratur som tar for seg skolens betydning for skolevegring, men det later til å være et økende fokus på området. Samsvar mellom forskning og skolepraksis vedrørende skolevegring har støtt på vanskeligheter med ulike bruk og forståelse av hva fenomenet innebærer. Det er et komplekst fenomen som synes å være multifaktorell, og et helhetlig blikk synes å være nødvendig. Når det er sagt, er det i denne studien vist at skolefaktorer har betydning for mange elever og at en forebyggende innsats igjennom grunnskolen er viktig. På bakgrunn av den teoretisk tilnærmingen, og på egne empiriske funn antyder studien at skolen kan fungere som en forebyggende instans for

skolevegring. Kunnskap om betydningsfulle skolefaktorer, slik de ble presentert i kapittel 4, anses samtidig som helse- og læringsfremmende for alle elever i skolen. Forhold som positiv klasseledelse, god samhandling mellom medelever, og positiv lærer- elev relasjon, ble funnet å være viktig i et forebyggende perspektiv i skolen.

I studien ble det vist til observasjonsverktøyet CLASS. Der presenteres sentrale forhold som ble fremhevet med tanke på forebygging av skolevegring. Samtidig som det er et verktøy for å avdekke eventuelle svakheter i interaksjoner i klasserommet, gir det kunnskap om forhold i skolen som er betydningsfulle. CLASS dimensjonene er vist i figur 4 (punkt 4.4.3), og inneholder: ”Emotional Support”, Classroom Organization”, og Instructional Support”. Hver av dimensjonene inneholder faktorer som er vist betydningsfulle for positive interaksjoner i klasserommet (Hamre et al., 2013; Pianta et al., 2008). CLASS fremstår som et solid verktøy som bevisstgjør den enkelte lærer, og skole på betydningen av relasjonell kompetanse, samhandling og interaksjonen mellom elever, og mellom lærer og elev i klasserommet. Det gir samtidig grunnlag for refleksjon over egen praksis.

Jeg anser samtidig en god og systematisk fraværsregistrering i skolen. Det fremstår både som nødvendig og gjennomførbart i skolen. I egne funn ble det vist til at noen i skolen la merke til elevens fravær, samt spurte hvorfor, ble opplevd viktig hos elevene. Det gir signaler til eleven at skolen bryr seg. I tillegg kan en systematisk fraværsregistrering gi oversikt over elever som er i risiko, men det krever samtidig at skolen har kartlagt hva de anser som risikofylt fravær. En god registrering kan også belyse eventuelle mønster, som kan indikere hva som er utfordrende. Gode rutiner på fraværsregistrering anses derfor som viktig, effektivt og gjennomførbart i skolen.

Oppsummert fremstår CLASS som et godt redskap for å avdekke risikofaktorer for skolevegring. Jeg viser til CLASS her fordi jeg mener det oppsummerer betydningen av kunnskap om relasjonskvalitet og relasjonskompetanse som bør implementeres i skolene, og være en større del av skolens fokus et forebyggede perspektiv og tidlig innsats av skolevegring. Videre ser jeg fraværsregistrering som nødvendig og gjennomførbart i skolen. Et bevisst fokus på betydningen og bruken av det vil være verdifullt i et forebyggingsperspektiv, og gir oversikt og kontroll over elevenes fravær. Det skal ikke komme som noen overraskelse at en elev har vært lenge borte, eller har et konkret fraværsmønster.

8.5 Kritiske punkter mot eget arbeid

Slik det ble fremlagt i metodekapittelet (se kap. 6) har jeg i dette arbeidet gjort et enkelt kasusstudie, med et intervju av en lærer i en forsterket norsk skole. Det begrenser studiens funn til å gjelde enkelttilfeller som her er sett i lys av Yins (2003) analytisk generalisering. Mine funn er begrenset med utgangspunkt i utvalg (N=1) og i valg av kasus. Min informant arbeider ved en forsterket skole, der det blant annet er mindre klasser og høyere lærertetthet. Dette gjenspeiler seg i funnene som antyder at det angivelig er mer ressurser tilgjengelig, enn på normalskolen. Ressurser forstås som retningslinjer, lærertetthet, plass og mulighet for tilrettelegging pga færre elever. På grunn av studiens tidsbegrensing ble ikke flere intervjuer foretatt, men det fremkommer funn, som antyder at det ville vært interessant med intervju av en lærer i normalskolen, for sammenlikning. I tillegg har min informant stor kunnskap om fenomenet skolevegring, og har arbeidet med skolevegring i skolen. Hvordan en lærer uten hennes kunnskap og erfaring oppfatter skolevegring, hadde vært en interessant nyansering i forståelsen av skoles rolle i forebygging av skolevegring.

8.6 Konklusjon og avsluttende kommentar

Innledningsvis ble følgende problemstilling stilt:

”Hvordan kan skolevegring forstås ut i fra en pedagogisk tilnærming, og hvilke faktorer synes å være betydningsfulle for å forebygge skolevegring?”

Kunnskap om skolevegring i skolen legger grunnlaget for forebygging av fenomenet. Gjennom studiens første del har jeg belyst grunnleggende, men viktige sider ved fenomenet som er ment å bidra til en økt forståelse. Kunnskap om skolevegring omhandler forståelse av vansken, som i dette arbeidet ble forstått med utgangspunkt i Havik et al. (2013) som emosjonelt ubehag i tilknytning til sosiale og akademiske situasjoner i skolen. En forståelse av vansken innebærer at vi klarer å kjenne igjen den. Vi ser det vi forstår. Det ble vist til generelle kjennetegn som somatiske plager, engstelighet, og unngåelse strategi fra situasjoner som oppleves som utfordrende. Videre ble det vist til etablering av skolevegring gjennom en utvikling fra hyppige forsentakninger, til økende fravær og dernest til etablert

skolevegring. Kunnskap om kjennetegn på skolevegring er viktig for tidlig å kunne identifisere og motarbeide en negativ utvikling i skolen.

I tråd med fremsatte delspørsmål om årsak og konsekvenser, har jeg vist til kjente risikofaktorer ved individ, hjem og skole. Kunnskap om relevante personlighetstrekk, samt betydningen av erfaringer fra hjem er sentralt for å kunne bedre imøtekomme eleven i skolen. I dette arbeidet var det sentralt å se på risikofaktorer forbundet med skolefaktorer. Med støtte i Havik (2015) med kollegaer ble det vist til svake eller få jevnalderrelasjoner, svak lærer-elev relasjon, manglende klasseledelse og mobbing (Havik et al, 2013; 2014). Det poengteres samtidig at det er summen av risikofaktorer, og ikke enkeltfaktorene som antas å være avgjørende for utviklingen av skolevegring (Ingul, 2014).

For å si konkret om skolevegring som fenomen i norsk skole, gjorde jeg et enkelt kasusstudie der en norsk lærers oppfatninger og erfaringer ble fremhevet. Ut i fra min informants oppfatninger og erfaringer kan det argumenteres for at skolen bør og kan, gjennom kunnskap og forebyggende innsats, bidra med å forebygge skolevegring. Det er i studien blitt argumentert for at tidlig fokus på samhandling og interaksjoner synes å være relevant. Det kan gjøres ved å etablere et godt klassemiljø, preget av aksept og respekt. Lærer som klasseleder er sentral i dette arbeidet, og legger føringer ved å være rollemodell for elevene. Videre er det lagt vekt på lærers relasjonelle kompetanse og evnen til å tilrettelegger for miljøskapende aktiviteter som gir samhandling, og tilrettelegger for at elever kan finne hverandre. Elever som opplever emosjonelt ubehag i skolen er et økende problem, og for mange har det alvorlige konsekvenser for utdanning og helse. Skolen forstås i dette arbeidet som et innsatsområde, der det er handlingsrom for å forebygge. Ved å rette fokus på skolefaktorer i sammenheng med skolevegring, er hensikten å vise til betydningen det har for elever i risiko. Håpet er videre at dette arbeidet kan bidra med å nyansere hvordan skolevegring som fenomen forstås, og møtes i skolen.

Litteraturliste

- Berg, Nina. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Broberg, A., Almquist, K. & Tjus, T. (2006). *Klinisk barnpsykologi. Utvikling på avveier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De forskningsetiske komiteer (NESH). (2006). Hentet: 10. 06.2015:
<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Egger, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 797-807.
- Haugen, R. (2008). Emosjonelle vansker i form av angstlidelser og stemningslidelser. Hvordan kommer de til uttrykk? I R., Haugen. (Red.) *Barn og unges læringsmiljø 3 med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*, 107- 134. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & DeCoster, J. (2013). Teaching through interactions. Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, The University of Chicago.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76, 949- 967.

- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). School factors associated with school refusal and truancy- related reasons for school non- attendance. *Social Psychological Education*, doi: 10.1007/s11218-015-9293-y.
- Havik, T. (2015). *School non- attendance. A study of the role of school factors in school refusal*. PhD, University of Stavanger, Norway.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2013). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19, 131-153.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Assessing reasons for school non- attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, doi: 10.1080/00313831.2014.904424.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2009). *Samhandlingsreformen: Rett behandling- på rett sted- til rett tid*. St. meld. nr. 47 (2008- 2009). Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Holden, B., & Sallman, J- I. (2010). *Skolenekting: Årsaker, kartlegging og behandling* (1utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Haavind, H. & Øvreeide, H. [Red]. (2011) *Barn og unge i psykoterapi. Samspill og utviklingsforståelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ingul, J.M. (2014). *Anxiety and School Phobia in Norweigian Adolescents. Studies of riskfactors, school absenteeism and treatment effects*. PhD, NTNU, Trondheim, Norway.
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og unge. *Voksne for barn. Årsrapport om barn og unges psykiske helse*, s. 27- 39.
- Ingul, J. M., & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non- attenders? *Annals of General Psychiatry*, 12, 1- 9.
- Ingul, J. M., Klöckner, C. A., Silverman, W. K. & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent School absenteeism: Modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*, (14), 93-100.

- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2005). *Social Anxiety and Social Phobia in Youth. Characteristics, Assessment, and Psychological Treatment*. New York: Springer.
- Kearney, C. A. (2008) School absenteeism and school refusal in youth. A contemporary review. *Clinical Psychological Review*, 28, 451- 471.
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28, 451- 471.
- Kearney, C. A., & Bates, M. (2005). Addressing School Refusal Behavior: Suggestions For Frontline Professionals. *Children & Schools*, 4 , 207–216.
- King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescent: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40, 197- 205.
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., Myerson, N., and Ollendick, T. H. (1998) Cognitive-Behavioural Treatment of School-Refusing Children: A Controlled Evaluation. *Journal of the American Child and Adolescent Psychiatry*. 37, 395- 403.
- King, N. J., Heyne. B. J & Ollendick. T. H. (2000). Research on the cognitive- behavioral treatment og school refusal: A review and recommendations. *Clinical Psychology Review*, 4,595- 507.
- Kvale, S., & S. Brinkmann. (2012). *Det Kvalitative Forskningsintervjuet* . Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, T., Kleven, T. A., Kvernbekk, T. & Chrisophersen, K –A. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1997). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. USA: Sage Publications, Inc.
- Myhrvold- Hanssen, J. (2007). Skolevegring- om å rulle ut en rød løper. *Spesialpedagogikk*, 9, 5- 14.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B., & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Utdanningsdirektoratet.
- Nordenbro, S. E., Larsen, M. S., Tiftkci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring: *Rett og plikt til grunnskoleopplæring m.v. 31 januar 2003 nr.10*.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring: *Elevane sitt skolemiljø m.v. av 20 desember 2002 nr. 1735*.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pellegrini, D. W. (2007). School Non- attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice*, 23, 63- 77.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher- Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I S. L. Christenson, (Red.) *Handbook of Research on Student Engagement*. NY: Springer Science.
- Pianta, R. C, La Paro, K. M & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manual: Pre- K*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

- Pianta, R.C., Sthulman, M. W. & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. I *New Directions for Youth Development*, 93, 91- 107.
- Pine, D. S., & Klein, R. G. (2008). Anxiety Disorders. I M. Rutter, D. V. M. Bishop, D. S. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor, & A. Thapar (Red.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry (Fifth edition)* (s. 628-647). Oxford: Blackwell Publishing.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012) Recent trends in research on teacher- child relationships. *Attachment& Human Development*, 14, 213- 231.
- Solheim, L., Due-Tønnessen, M., Andersen, T. G., & Grønvold, H. (2009). *Skolevegring – en praktisk og faglig veileder*. Oslo kommune: Utdanningsetaten.
- Tangen, R. (2009). Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring. I E., Befring, & R., Tangen. (Red.) *Spesialpedagogikk*, 550-577. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De- Hayes, L. 2008. *Understanding School Refusal. A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Yin, K. R. (2014). *Case study research. Design og methods*. LA: Sage Publications.
- Yin, K. R. (2003). *Case study research. Design and methods*. LA: Sage Publications

Vedlegg

Vedlegg nr. 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"SKOLEVEGRING: Skolen som forebyggende instans? En kunnskapsoversikt og et intervju med en lærer på() trinn "

Bakgrunn og formål

Intervjuet er en del av mitt mastergradsprosjekt vår 2015. Formålet med prosjektet er å sette fokus på skolevegring som fenomen i skolen. Temaet skolevegring er en aktuell problemstilling i den norske skolen, men det er foreløpig lite forskning på sammenhengen mellom skolefaktorer og skolevegring. På bakgrunn av dette ønsker jeg å se på hvordan skolefaktorer kan ses i sammenheng med utvikling, og forebygging av skolevegring. Mer konkret vil jeg se på hvordan samhandling, klasseledelse og relasjonsarbeid kan være bidragsyter til forebygging av skolevegring.

Foreløpig har jeg stilt jeg følgende delspørsmål:

- Hva kjennetegner skolevegring?
- Hvilke faktorer ved lærer- elev relasjon synes å være betydningsfulle for å forebygge skolevegring?

Masterprosjektet er en del av masterprogrammet Pedagogikk, retning Pedagogisk Psykologisk Rådgivning ved universitetet i Oslo. Prosjektet skal leveres i juni 2015.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i prosjektet innebærer at du deltar på et intervju med undertegnede. Varighet på intervjuet er estimert til ca. 45-60 min. Intervjuet vil omhandle skolevegring og relasjonsarbeid i skolen. Intervjuet er men for å innhente informasjon som er basert oppfatninger og erfaringer om skolevegring. Jeg ønsker videre å bruke innhentet datamaterialet for å belyse litteratur på fagområdet.

Intervjuet blir tatt opp på lydbånd, og intervjuer vil gjøre notater underveis.
Datamaterialet vil bli oppbevart innelåst og makulert etter at prosjektet er sensurert.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I tillegg til undertegnede, vil Bodil Stokke Olaussen, professor ved Universitetet i Oslo få tilgang, i kraft av å være min veileder.

All datamateriale blir anonymisert og makulert ved falt sensur.
Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med undertegnede:

Stine Gustumhaugen.

E-post: stine_gus@hotmail.com

Tlf: 93 26 34 34

Eller

Bodil Stokke Olaussen.

Tlf: 22844406

Veileder ved UIO.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og fått godkjenning.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

☐ ***Jeg samtykker til å delta i intervju***

Vedlegg nr. 2: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Bodil Stokke Olaussen
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 18.02.2015

Vår ref: 41911 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41911	<i>SKOLEVEGRING: Lærer-elev relasjonen som forebyggende tiltak? En kunnskapsoversikt og et intervju med en lærer på (?) trinn</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Bodil Stokke Olaussen
Student	Stine Gustumhaugen

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Stine Gustumhaugen stine_gus@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Intervjuguide

- Presentasjon av meg selv.
- Presentasjon av prosjektet og dets formål.
- Samtale om samtykke og forsikringer om konfidensialitet.

Tema 1: Informantens stilling.

1. Hvilken erfaring har du i skoleverket?
2. Hva er din stilling på skolen?
3. Kan du fortelle meg litt om dine arbeidsoppgaver, eller hva du gjør i jobben din?

Tema 2: Skolevegring

1. Hvordan vil du beskrive skolevegring med dine ord?
2. Snakker dere om temaet skolevegring i ansattgruppen?
3. Vil du si at de ansatte ved skolen felles forståelse for skolevegring
4. Er det opprettet en handlingsplan om hvordan dere skal jobbe mot denne gruppen elever?
 - Negative/ positive erfaringer i tilknytning til det
5. Ut i fra dine erfaringer. Har du gjort deg noen tanker om hvordan skolen på best mulig måte kan møte denne elevgruppen?
 - Hva med lærerne? Hvor sentral er deres innsats i forhold til denne gruppen?
6. Kan du nevne noen forhold i skolen som du tror er viktige for elever med bekymringsfullt fravær ?
Hva med:
 - Lærers betydning
 - Organisatoriske forhold
 - Sosiale forhold
7. Denne skolen er en ”forsterket” skole med færre elever og høyere lærertetthet.
8. Har du gjort deg noen tanker på hvilken måte det påvirker elevene?
 - Opplever du at dette er en fordel/ ulempe i forhold til elevgruppen med skolevegring?
9. Med bakgrunn i din erfaring med skolevegring. Hvilke forhold på en ”normal” skole tenker du er mest utfordrende for denne gruppen?
 - Er det noen spesielle forbedringspotensialer som du tror er relevant?
10. Kan du fortelle meg på bakgrunn av dine erfaringer, hvordan du tenker din skole kan forebygge mot skolevegring?
 - Hvordan kan skolen og/ eller lærer kan hemme utviklingen av skolevegring?
 - Hva med normalskolen?

11. Hvordan er din erfaring med at eksterne hjelpeapparater bidrar i forhold til denne elevgruppen? Evt på hvilken måte? Informasjon, Planer, mål ol?
- Opplever du at dette er nyttig i skolens videre arbeid med elevgruppen?
12. Hvilke konsekvenser får skolevegring for eleven?
 - Sosialt.
 - Akademisk

Tema 3: Skole- hjem samarbeid.

13. Hvor viktig tror du skole- hjem samarbeid er for utfallet av en intervensjon?
 - Erfaringer i forhold til det
14. Hvordan jobber dere ved skolen for å skape et positivt samarbeid?
 - Noen forhold ved det som dere vektlegger mer enn andre?

Tema 4: Relasjoner og relasjonsarbeid i skolen.

1. Det er en generell enighet at gode relasjoner er viktig i skolen. Gode lærer- elev relasjoner blir fremhevet som sentralt for trivsel og læring. Hva vil du beskrive en «god» lærer- elev relasjon?
 - Blir dette vektlagt i skolen?
 - På hvilken måte?
2. Jeg spurte deg tidligere lærerens betydningen hos elever med skolevegring. Hvis vi tenker på relasjonen lærer- elev.
 - Hva har dere fokus på i relasjonsbygging?
3. Den sensitive og støttende lærer blir fremhevet i litteraturen. Hva vil du legge i en støttende og sensitiv lærer?
 - Vil du si at det er spesielt betydningsfullt for elever med skolevegring eller med bekymringsfullt fravær?
4. Skolevegring er et kompleks fenomen som gjerne ikke har en entydig bakgrunn eller årsak. Hvordan ville du gått frem for å skape en god relasjon til elever som ikke ønsker å være på skolen?
5. Har du noen tanker om hvordan skolen kan bedre tilrettelegge for gode relasjoner mellom lærer- elev?
6. Hvordan tror du skolevegring kan påvirkes av lærer- elev relasjonen?
 - I forhold av tilbakeføring til skolen
 - I tilfelle hvordan?
7. På hvilken måte tenker du at en god lærer- elev relasjon kan virke hemmende /beskyttende for utviklingen av skolevegring?
 - I klasserommet?
 - Sosialt?
 - Noen konkrete arbeidsmetoder i forhold til dette?

-Kjenner du til kartleggingsverktøyet CLASS?

Avslutning

Er det noe annet du vil legge til eller kommentere?

Takk for at du tok deg tid.